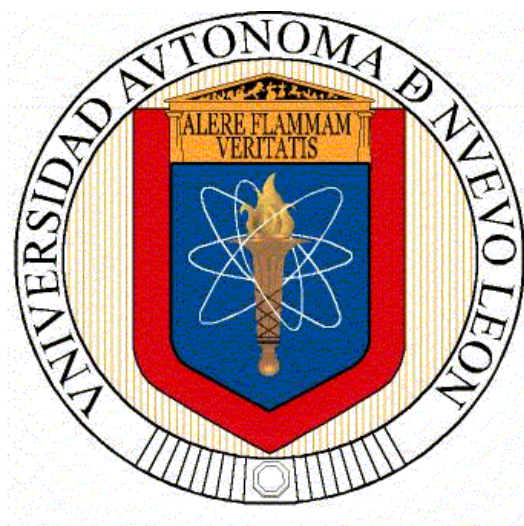


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**MOTIVACIÓN DE LOGRO, APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

PRESENTA:

LAURA MINERVA RAMÍREZ TREVIÑO

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

ABRIL 2015

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO



TESIS

**MOTIVACIÓN DE LOGRO, APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

PRESENTA:

LAURA MINERVA RAMÍREZ TREVIÑO

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. MA. CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ NIETO

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO, ABRIL DE 2015

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN Cognición y Educación

La presente Tesis titulada “**Motivación de Logro, Apoyo Social Percibido y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios**” presentada por **Lic. Laura Minerva Ramírez Treviño** ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dra. Ma. Concepción Rodríguez Nieto
Director de Tesis



Dra. Ana Comesaña
Co-directora de Tesis

Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda
Revisor de Tesis

Monterrey, N. L., México Abril de 2015

DEDICATORIA

Por enseñarme a ser perseverante y querer ser mejor persona cada día...

Nancy Treviño Castillo

Por su apoyo incondicional y palabras de aliento en todo este proceso de construcción y reconstrucción de conocimiento...

Alejandra Ortiz Ruiz

AGRADECIMIENTOS

A los maestros que con su modelo, vocación y dedicación son capaces de encender una luz de conocimiento dentro de sus estudiantes cambiando para siempre su perspectiva de vida...

Ma. Concepción Rodríguez Nieto

Brenda Cecilia Padilla Rodríguez

Martha Patricia Sánchez Miranda

Raúl Mario Montemayor Martínez

Víctor Manuel Padilla Montemayor

José Armando Peña Moreno

Lucio Ramírez Salazar

Fernando Treviño Fernández

Ana Comesaña

Jorge Vivas

RESUMEN

La motivación es un tema complejo y relevante por su valor predictivo en el aprendizaje y ha sido conceptualizada en un continuo que va desde la motivación intrínseca que es la tendencia hacia el dominio, el interés espontáneo y la exploración controlada por el yo hacia la motivación extrínseca, resultado de fuentes externas que influyen en el comportamiento donde es crítico el ambiente académico. En su estudio, una de las propuestas más aceptada es la teoría metas de logro que intenta explicar por medio de metas, la persistencia, el esfuerzo en las tareas y el rendimiento académico del estudiante. Una evolución de esta propuesta es el modelo 2x2 el que identifica las metas de maestría-aproximación, maestría-evitación, desempeño-aproximación y desempeño-evitación. En las metas de desempeño de aproximación y de evitación, el estudiante se enfoca en la comparación social y en general, se acepta que la motivación del estudiante es producto de la interacción de diversos componentes como las interacciones con profesores y compañeros así como la percepción y creencias que estas experiencias producen. Por tanto, en el contexto escolar, las interacciones sociales profesor/estudiante y estudiante/estudiante y la autonomía en las actividades escolares son de gran relevancia en el logro del aprendizaje. En años recientes, se ha extendido la investigación sobre la motivación sustentada en la combinación de aspectos intrínsecos y extrínsecos aunque todavía es insuficiente y en México es prácticamente nula. El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre las metas de logro maestría y desempeño con sus orientaciones de aproximación y evitación, el apoyo social percibido del profesor, del estudiante, la autonomía y el rendimiento académico. El diseño fue no experimental, correlacional y transversal. La muestra fue no probabilística formada por 275 estudiantes universitarios. Se aplicó un cuestionario de Metas de Logro y otro de Percepción de apoyo social de forma grupal en una sola sesión. Los resultados mostraron relaciones positivas significativas entre la percepción de apoyo del profesor y las metas de logro aproximación, así como

también la percepción de apoyo de los estudiantes y las metas de maestría aproximación.

Palabras clave: metas de logro, apoyo social percibido, rendimiento académico, universitarios

ABSTRACT

The motivation is a complex and important issue for their predictive value of learning and has been conceptualized as a continuum of intrinsic motivation that is the tendency toward mastery, spontaneous interest and exploration controlled by the ego to the extrinsic motivation, result of external sources that influence the behavior where the academic environment is critical. The achievement motivation theory is one of the widely accepted proposals in this field, is defined as the purpose or intent of positive student academic success. This theory focuses on the goals that students are proposed as these determine the way in which they engage in academic activities. In this study we focus on the 2x2 model of achievement goals which identifies four different types of goals: masters/approach, mastery/avoidance, performance/approximation and performance/avoidance. In the performance goals of approach and avoidance, the student focuses on social comparison and generally accepted that student motivation is a product of the interaction of various components such as interactions with teachers and peers and perceptions and beliefs these experiences produce. Therefore, in the school context, social interactions, teacher / student and student / student and autonomy in school activities are of great importance in learning achievement. Recently, analyzes how social factors affect motivational and emotional variables thus affecting academic performance in these variables is perceived social support. but is still insufficient and in Mexico is practically absent. This frame of reference leads to the objective of this study was to analyze the relationship between achievement motivation with their mastery and performance aspects of their approach and avoidance orientations, and perceived social support teacher and student autonomy and academic performance. The design is not experimental, correlational and cross-sectional and the sample was not random with participation of 275 undergraduate students. We expect to find significant positive relationships between perceived social support, approach goals and academic performance.

Keywords: achievement motivation, perceived social support, academic achievement, university.

INDICE

| | |
|--|--------|
| Agradecimientos..... | iv |
| Resumen..... | v |
| CAPITULO I..... | 11 |
| INTRODUCCION..... | 11 |
| I.1 Definición del Problema | 15 |
| Justificación de la Investigación..... | 17 |
| Objetivo General | 18 |
| Objetivos específicos:..... | 19 |
| Hipótesis | 19 |
| CAPITULO II..... | 21 |
| MARCO TEORICO | 21 |
| II.1 MOTIVACION | 21 |
| II.1.1 Motivación Intrínseca y Extrínseca | 23 |
| II.1.2. Teoría de expectativa-valor | 26 |
| II.1.4 Teoría de metas de logro | 36 |
| II.1.4.1 Teorías de metas de logro de maestría y desempeño | 37 |
| II.1.4.2 Teoría de metas de logro 2x2..... | 43 |
| II.2. APOYO SOCIAL PERCIBIDO | 48 |
| II.2.1. Apoyo social percibido profesor/estudiante | 52 |
| II.2.2 Autonomía | 55 |
| II.2.3 Apoyo percibido estudiante/estudiante..... | 58 |
| II.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO | 61 |
| CAPITULO III..... | 63 |
| METODO..... | 63 |
| III.1 PARTICIPANTES..... | 63 |
| III.2 INSTRUMENTOS | 63 |

| | |
|--|-----|
| III.3 PROCEDIMIENTO..... | 65 |
| III.3.1 Diseño utilizado..... | 65 |
| III.3.2 Recolección de datos..... | 67 |
| CAPITULO IV | 73 |
| RESULTADOS | 73 |
| CAPITULO V | 81 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... | 81 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS | 98 |
| ANEXOS..... | 126 |
| Anexo 1. Permiso de adaptación y uso del Cuestionario de Metas de logro 2x2 (Elliot & Mc. Gregor, 2001). | 126 |
| Anexo 2. Permiso de adaptación y uso del Cuestionario de Percepción de Apoyo Social (Jia et al., 2009)..... | 127 |
| Anexo 3. Permiso institucional de aplicación de instrumentos..... | 129 |
| Anexo 4. Cuestionario de Metas de logro 2x2..... | 130 |
| Anexo 5. Cuestionario de Percepción de Apoyo Social..... | 131 |

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Piloto 1. Consistencia interna de metas de logro | 67 |
| Tabla 2. Piloto 1. Consistencia interna de apoyo social percibido..... | 68 |
| Tabla 3. Reactivos confusos y modificados del cuestionario de metas de logro | 69 |
| Tabla 4. Piloto 2. Consistencia interna de metas de logro | 70 |
| Tabla 5. Piloto 2. Consistencia interna de apoyo social percibido..... | 71 |
| Tabla 6. Consistencia interna del cuestionario de metas de logro | 73 |
| Tabla 7. Indicadores del análisis factorial del cuestionario de metas de logro.. | 73 |
| Tabla 8. Distribución factorial del Cuestionario de metas de logro..... | 74 |
| Tabla 9. Consistencia interna de la escala de apoyo social percibido | 75 |
| Tabla 10. Indicadores del análisis factorial de la escala de apoyo social percibido | 75 |
| Tabla 11. Distribución factorial de la escala de apoyo social percibido..... | 76 |
| Tabla 12. Estadística descriptiva de los objetivos 1, 2 y 3. | 78 |
| Tabla 13. Correlación entre tipo de metas de logro y rendimiento académico.. | 78 |
| Tabla 14. Percentil de rendimiento académico | 79 |
| Tabla 15. Correlación entre tipo de metas de logro y niveles de rendimiento académico..... | 79 |
| Tabla 16. Apoyo social percibido | 80 |
| Tabla 17. Correlación entre metas de logro y apoyo social percibido | 80 |

Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Modelo a explorar de influencias en la motivación del estudiante | 16 |
| Figura 2. Modelo de expectativa-valor de la motivación de logro (Eccles et al., 1983)..... | 28 |
| Figura 3. Modelo de Motivación de Eccles y Wigfield (2000). Adaptación de Valenzuela y Nieto (2008)..... | 29 |
| Figura 4. Tipos de motivación según la teoría de autodeterminación | 33 |
| Figura 5. Modelo tricotómico de metas de logro | 42 |
| Figura 6. Metas de logro del modelo 2x2 | 45 |
| Figura 7. Componentes del clima escolar | 49 |

CAPITULO I

INTRODUCCION

La motivación en el área de la psicología educativa adquiere un particular interés como predictor del aprendizaje, es un tema sumamente complejo por lo que ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas a través del tiempo.

Una de las propuestas teóricas ampliamente aceptadas es la teoría de motivación de logro que se refiere al propósito o intención positiva del alumno en tener éxito académico (Rosen, Glennie, Dalton, Lennon, & Bozick, 2010). Las diferencias en la motivación de logro se explican a partir de las metas que se proponen los estudiantes, ya que determinan la forma en que se involucra en las actividades académicas y el valor que les concede (Flores, & Gómez, 2010).

Una de las propuestas de motivación de logro es el modelo 2x2 de metas de logro el cual señala cuatro tipos distintos de metas maestría/aproximación, maestría/evitación, desempeño/aproximación y desempeño/evitación, y este es el modelo en el que se encuadra y apoya este estudio.

En las metas de maestría el alumno se centra en adquirir y desarrollar su propia competencia y/o en mejorar su nivel de funcionamiento anterior y en las metas de desempeño el objetivo será demostrar su competencia a los demás (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Cada una de las dos metas descritas anteriormente presenta un enfoque o valencia que puede ser positiva y negativa. La valencia positiva es llamada de aproximación y se observa cuando se intenta alcanzar la meta deseada y la valencia negativa denominada de evitación cuando lo que se pretende es evitar el fracaso (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998).

Van Yperen, Elliot y Anseel (2009) en un estudio en Estados Unidos detectaron que las metas de logro Maestría/Evitación pueden tener un impacto negativo en el rendimiento académico en comparación con las metas de logro maestría/aproximación y desempeño/aproximación. Sin embargo, no se demostró que las metas de desempeño/evitación fueran perjudiciales al rendimiento académico.

En España, una investigación con estudiantes universitarios detectó que los estudiantes que adoptan metas de logro de maestría y desempeño de aproximación activan estrategias de autorregulación en sus procesos de aprendizaje y obtienen mayores resultados académicos; mientras que los

estudiantes que adoptan metas de logro de maestría y desempeño de evitación presentan carencias de regulación y obtienen peores calificaciones (Salmerón, Gutiérrez, Salmerón, & Rodríguez, 2011).

En la literatura especializada se encontraron pocos estudios desde el modelo de metas de logro 2x2 en el área educativa en México. Sin embargo, Flores y Gómez (2010) en una investigación que tuvo como objetivo la construcción de un instrumento para medir la motivación del estudiante de secundaria incluyeron las metas de logro maestría/desempeño. Los resultados mostraron entre otros aspectos que los alumnos de alto rendimiento tenían una motivación orientada a la autonomía en el aprendizaje y *metas de maestría*; y los alumnos de bajo rendimiento, una motivación orientada a la dependencia en el aprendizaje y *metas de desempeño*.

Actualmente, la investigación sobre motivación de logro y el análisis de sus resultados ha incorporado otras variables relacionadas que pueden influir en el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, hay evidencia de que la percepción de la naturaleza y calidad de la relación profesor-estudiante se relaciona fuertemente con la motivación y el compromiso para el aprendizaje académico de los estudiantes (Turner, Midgley, Meyer & Patrick 2003).

La percepción del apoyo del profesor y la percepción de autonomía tienen un rol

significativo en la motivación y logro (Cokley & Chapman, 2008). Los profesores que crean entornos de aprendizaje con oportunidades para que el estudiante se perciba como competente, emocionalmente apoyado y autónomo fomentan la motivación y compromiso para el aprendizaje del estudiante (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004).

La percepción de apoyo entre los estudiantes como factor del entorno social del aula también está asociada con las creencias motivacionales adaptativas y conductas de logro (Ryan & Patrick, 2001). Cuando los estudiantes creen que agradan y son respetados por sus profesores y compañeros se interesan y valoran más las actividades de aprendizaje en la escuela (Eccles & Wang, 2013) por lo que son más propensos a alcanzar el éxito académico (Ryan & Patrick, 2001).

Finalmente, se ha demostrado que el rendimiento académico también se encuentra fuertemente vinculado con la motivación. En concordancia con lo anterior, Rinaudo, Barra y Donolo (2006) encontraron que en cuestiones relacionadas con el rendimiento académico, sobre todo en el nivel universitario, lo más importante es promover desde el sistema universitario mismo y el profesorado, el manejo por parte de los estudiantes de habilidades que favorezcan el desarrollo de patrones motivacionales caracterizados por el uso de estrategias eficaces, un alto interés intrínseco en la tarea, el esfuerzo, el

compromiso y un rol activo en el aprendizaje.

I.1 Definición del Problema

En el ámbito académico algunos estudiantes se comprometen con su aprendizaje, persisten y se esfuerzan en la realización de manera óptima de las actividades solicitadas en los cursos que toman, otros llevan a cabo las tareas con una regular dedicación y persistencia y otros más muestran una casi nula intención de lograr el aprendizaje.

La comprensión de las diferencias individuales en el logro académico es crítica para maximizar el aprendizaje de cada estudiante. Estas diferencias están estrechamente relacionadas con la motivación, es decir, con el compromiso de la persona para realizar las actividades necesarias para el logro del aprendizaje.

El papel decisivo de la motivación en los procesos de aprendizaje está ampliamente avalado por la investigación educativa (Romero & Pérez, 2009). No obstante, la literatura revisada, demuestra que a pesar de que se acepta la fuerte influencia de la motivación en el logro académico del estudiante, la investigación a nivel universitario sustentada en el modelo de metas de logro 2x2 a nivel internacional es insuficiente y esto se acentúa con la incorporación de la variable motivacional externa de apoyo social percibido. En México, los

estudios que combinan los aspectos de motivación interna y externa contemplados en los abordajes teóricos previamente mencionados son prácticamente nulos, todo lo anterior sustenta la pregunta de investigación del presente estudio:

¿Cuál es la relación entre la motivación de logro, apoyo social percibido y el rendimiento académico?

A continuación se muestra una representación visual de la pregunta de investigación en la figura 1.

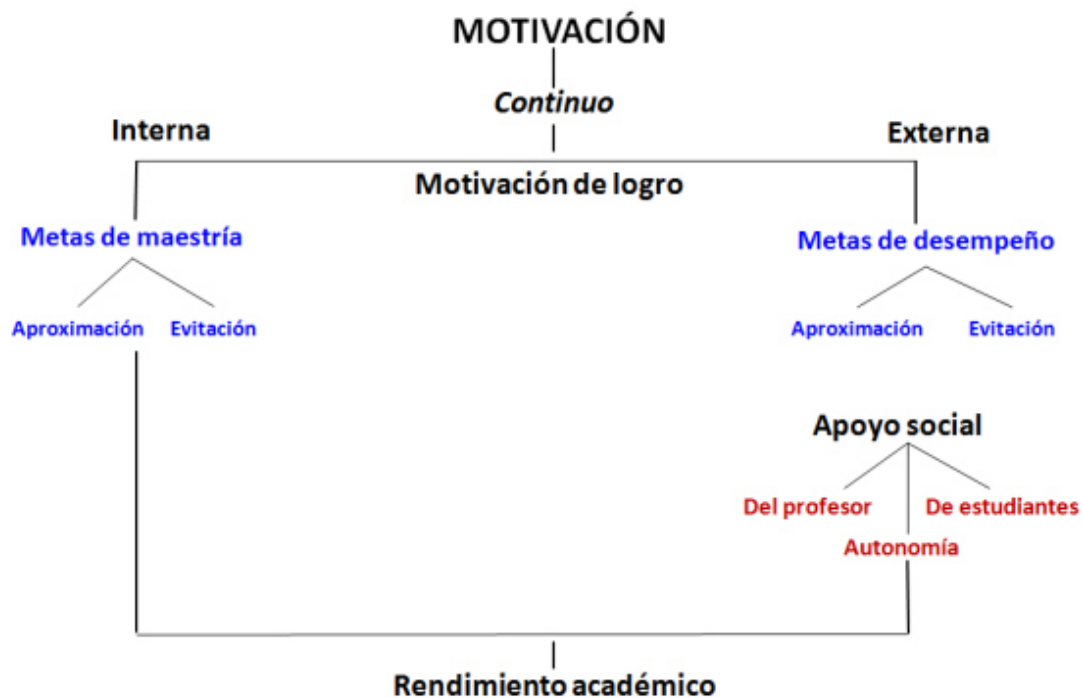


Figura 1. Modelo a explorar de influencias en la motivación del estudiante

Justificación de la Investigación

A través del tiempo, perspectivas teóricas diferentes sobre la motivación han intentado dar respuesta a la manera en que el estudiante dedica tiempo y esfuerzo a su éxito académico. Una de las teorías que ha tenido una mayor aceptación y que ha tratado de configurar evidencia que contribuya fuertemente a dar respuesta a este problema es la de metas de logro que presenta a su vez a las metas de maestría y de desempeño con las orientaciones de aproximación y evitación. Cada una de ellas implica diferentes maneras de que el estudiante logre el aprendizaje.

Para comprender mejor estas diferencias individuales, predecir y entender la motivación, el afecto y la conducta de los estudiantes es necesario considerar cómo los estudiantes perciben y dan significado a las experiencias en el salón de clases (Ames, 1992) y obtener el conocimiento sobre la manera en que el entorno social del aula influye en el logro estudiantil ya que es limitado (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007).

Existen pocos estudios que analicen el impacto de las relaciones profesor-estudiante en el rendimiento académico (Decker, Dona, & Christenson, 2007). Por tanto, uno de los retos en la investigación sobre la motivación es conocer

cómo los profesores pueden promoverla para el logro del estudiante (Furrer & Skinner, 2003).

Asimismo, los estudios acerca del apoyo social de los estudiantes y profesores se han desarrollado principalmente en Estados Unidos (Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998) por lo que se demanda investigación en otros países (Ling et al., 2009) como el nuestro.

El conocimiento de la incidencia de las metas de logro maestría/aproximación, maestría/evitación, desempeño/aproximación y desempeño/evitación y el apoyo social percibido como es el del profesor y del estudiante y la autonomía puede contribuir a una mejor comprensión del proceso de aprendizaje en el ambiente educativo y puede ser un recurso para el manejo de procesos de cambios necesarios para el éxito académico. Además, los resultados de este estudio se agregan al aspecto transcultural, pueden extender la generalización de estudios previos y coadyuvar a la construcción teórica.

Objetivo General

Analizar la relación entre la motivación de logro, apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos:

1. Explorar el tipo predominante de metas de logro en estudiantes universitarios.
2. Explorar el tipo predominante de apoyo social percibido en estudiantes universitarios.
3. Explorar el rendimiento académico a través del promedio de calificaciones del semestre previo.
4. Analizar la relación entre tipo de metas logro y rendimiento académico en estudiantes universitarios.
5. Analizar la relación entre tipo de apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes universitarios.
6. Analizar la relación entre tipo de metas de logro y tipo de apoyo social percibido en estudiantes universitarios.

Hipótesis

En estudiantes universitarios:

1. El tipo predominante de meta de logro será el de maestría aproximación.
2. El tipo predominante de apoyo social percibido será el del profesor.

3. Las metas con enfoque de aproximación correlacionan positivamente con rendimiento académico.
4. El apoyo social percibido correlaciona positivamente con rendimiento académico.
5. Las variables motivación de logro y el apoyo social percibido estarán correlacionados positivamente.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

II.1 MOTIVACION

En función de su motivación, algunas personas se acercan a los ejercicios de aprendizaje con gran persistencia y entusiasmo, mientras que otras tratan de evitarlos. Por lo tanto, la motivación influye en la forma en que las personas participan o no, en las diferentes actividades académicas (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

A lo largo del tiempo la motivación ha sido definida de diferentes formas y desde distintas perspectivas. Se ha vinculado a las razones que subyacen a una conducta (Palmero, 2005) y considerado como un estado con potencial para dirigir el comportamiento que se manifiesta en la cognición, la emoción y/o el comportamiento (Hannula, 2006). Además, se define como el deseo de un individuo a comportarse de una manera particular que alienta la opción de participar en determinadas actividades (Hardre, Crowson, DeBacker, & White, 2007; Steinmayr & Spinath, 2008). Desde un enfoque académico, los modelos motivacionales son un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y la perseverancia de una conducta hacia determinada meta académica (García et

al., 1998).

En el contexto del aula, el concepto de motivación se utiliza para explicar el grado en que los estudiantes invierten atención y esfuerzo en actividades que pueden o no ser los deseados por sus profesores. Está relacionada con la disposición del estudiante a participar en las actividades de aprendizaje y sus razones para hacerlo que emergen de sus experiencias subjetivas (Brophy, 2010). De igual modo, es influenciada por factores, como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad o competencia, los intereses e inclinaciones personales, el valor esperado, el contexto socio-cultural, etc. (Romero & Pérez, 2009).

Los resultados de un estudio con adolescentes escolarizados de Steinmayr y Spinath (2008) mostraron que los constructos motivacionales contribuyeron a la predicción del éxito escolar y la variación en su rendimiento general más allá de la inteligencia.

En este estudio se presentan diversas teorías, como la tradicional diferenciación entre motivación intrínseca y extrínseca en la cual se fundamentan otras. La teoría de expectativa valor, la de autodeterminación y un segmento de la evolución de las metas de logro, ya que estas han sido las más difundidas en investigación sobre motivación en los últimos años. Además, se presentan el

contexto social con sus componentes de apoyo social percibido del profesor, del estudiante y de autonomía que impactan en la motivación y el rendimiento académico.

II.1.1 Motivación Intrínseca y Extrínseca

Tradicionalmente se distingue entre dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se identificó por primera vez en estudios experimentales con animales, donde se descubrió que muchos organismos se involucran en conductas de exploración y juego, por la curiosidad, incluso en ausencia de refuerzo o recompensa (White, 1959). En las personas es fundamental la disposición para aprender y explorar desde muy temprana edad para el desarrollo cognitivo y esta continúa a lo largo de la vida.

Ryan y Deci (2000a) conceptualizan la motivación como un continuo que va desde la motivación intrínseca, controlada por el yo, a la extrínseca dirigida por fuerzas externas. Estos investigadores argumentan que después de la primera infancia la mayoría de las personas están motivadas extrínsecamente. La motivación intrínseca puede definirse como la tendencia hacia el dominio, el interés espontáneo, y la exploración; la motivación extrínseca es resultado de fuentes externas que influyen en el comportamiento, a menudo mediante el uso

de amenazas y recompensas (Ryan & Deci, 2004; Ryan & Deci, 2000a). Ambas fuentes de motivación pueden influir en el rendimiento académico al alentar comportamientos que corresponden al éxito del estudiante.

La motivación intrínseca se relaciona con intereses individuales y con el efecto agradable de involucrarse en una actividad por lo que es importante para el aprendizaje y la vida diaria. No todo lo que realiza el individuo es por propio interés, está influenciado por necesidades dependientes de contexto y psicológicas que pueden promover la autonomía, competencia y que conciernen a la motivación externa (Ryan & Deci, 2000a).

La motivación extrínseca, emerge de fuera del individuo por lo que su causa está dada por factores externos (Rosen et al., 2010). En ella la persona se involucra en una actividad para alcanzar un resultado que no es inherente a la actividad en sí misma (Ryan & Deci, 2000a). Este tipo de motivación tiene un valor instrumental y está en función de demandas sociales o reforzadores.

Cuando los individuos están motivados intrínsecamente realizan actividades para su propio bien e interés en ellas y cuando la motivación es extrínseca se llevan a cabo razones instrumentales o de otro tipo, como la recepción de una recompensa (Sansone & Harackiewicz, 2000).

La investigación realizada durante años ha mostrado que la calidad de la experiencia y el rendimiento puede ser muy diferente frente a la motivación intrínseca y extrínseca (Ryan & Deci, 2000a). Los estudiantes intrínsecamente motivados tienden a emplear estrategias que, aunque demanden más esfuerzo permiten procesar la información en forma más profunda para acceder a aprendizajes significativos (Míguez, 2005) y por tanto, a un buen rendimiento académico (Gargallo, Suarez, & Ferreras, 2007).

La evidencia sugiere que altos niveles de la motivación intrínseca facilitan la experiencia emocional positiva y el bienestar (Matsumoto & Sanders, 1988), la autoestima (Ryan, Connell, & Deci, 1985), un elevado rendimiento académico (Cordova & Lepper, 1996; Corpus, McClintic-Gilbert, & Hayenga, 2009), la autorregulación y la persistencia (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001). Como consecuencia se ha sugerido que orientación motivacional intrínseca se debe fomentar en el hogar y el salón de clases (Brophy, 1999;).

Se puede distinguir entre ambos tipos de motivación en el ámbito educativo a través del siguiente ejemplo: un estudiante puede realizar satisfactoriamente una actividad escolar por estar interesado en ella, por curiosidad, porque entiende su utilidad, o también, para lograr una alta calificación, un reforzador o alguna valoración positiva de personas a su alrededor. En ambos casos existe motivación, pero los objetivos son diferentes.

Existe un debate permanente acerca de los pros y los contras de la motivación intrínseca y extrínseca, y también hay un creciente consenso de que estas dos construcciones no deben ser tratadas como polos opuestos, ya que incluso pueden formar un continuo (Wigfield et al., 2006). Sin embargo, en una revisión de literatura Gálvez (2006) detectó que la motivación intrínseca era abordada en el 75% de los artículos revisados.

II.1.2. Teoría de expectativa-valor

La teoría de expectativa-valor es una teoría relevante en el abordaje de la motivación, y se centra en el efecto de las creencias del estudiante sobre el éxito y el valor de las tareas para el logro. Esta teoría intenta explicar cómo la motivación influye en la elección, persistencia y ejecución para comprender las diferencias entre los logros individuales y grupales en el ámbito escolar (Eccles, 2006).

El trabajo seminal de la teoría de expectativa-valor está planteado en las investigaciones pioneras de Atkinson (1957) que se focalizaron en el estudio de las diferencias individuales en la motivación para el logro y los efectos subjetivos de las expectativas tanto en lo referente a sus motivos como en el valor del incentivo para el éxito.

Atkinson (1957) definió las expectativas de éxito como la probabilidad esperada de éxito en una tarea específica con un valor entre cero y uno y el valor del incentivo como la relativa atracción de éxito en el logro de la tarea que esta inversamente relacionado con la probabilidad de éxito. Posteriormente Feather (1988) postula que los valores son la clase de motivos que afectan la conducta y que intervienen en la atracción hacia diferentes metas posibles.

Eccles et al., (1983), propusieron el modelo de expectativa-valor partiendo inicialmente de la ejecución de logro en matemáticas. Este modelo sustenta que las elecciones individuales, la persistencia y ejecución puedan ser explicadas por las creencias sobre lo bien que se hará la actividad y el valor que se le dé a la misma (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993). Además, sostiene que no es la realidad en si misma la que determina las expectativas, valores y la conducta sino la interpretación de esta realidad. Las percepciones e interpretaciones están influenciadas por múltiples factores sociales y culturales (Wigfield et al., 2006) como las creencias y conductas de agentes socializadores como padres y profesores.

La teoría de expectativa –valor, propone un modelo que especifica el desarrollo y establece relaciones causales a través de factores culturales, eventos históricos, expectativas personales, valores y conducta de logro (Eccles et al.,

1983). En la figura 2 se presenta el modelo de la teoría de expectativa –valor.

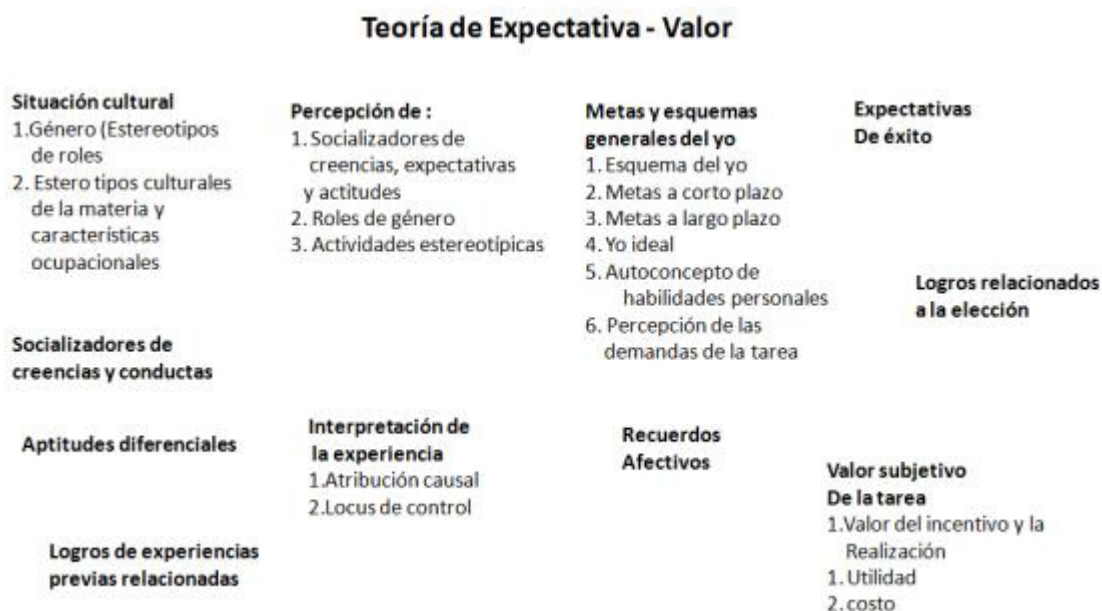


Figura 2. Modelo de expectativa-valor de la motivación de logro (Eccles et al., 1983)

Las expectativas y los valores están influenciados por creencias específicas sobre la habilidad para realizar la tarea, la dificultad percibida de las tareas, las metas individuales y el autoesquema producto de recuerdos afectivos del logro en otros eventos (Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield, Tonks, & Eccles, 2004).

Las creencias en la propia habilidad para la realización de una tarea se definen como la percepción personal en el presente sobre la competencia en una actividad dada (Wigfield & Eccles, 2000). Para Eccles y colaboradores (1983) las expectativas para el éxito son las creencias sobre qué tan bien se llegará a realizar una tarea en lo inmediato o en lo futuro.

En el planteamiento de Eccles y colaboradores (1983, 2006), existen cuatro componentes del valor subjetivo de la tarea (ver Fig.3):

- Importancia. Es el valor que otorga la persona a realizar bien la tarea, porque es consistente con la autoimagen
- Interés o valor intrínseco. Es el gusto por hacer la tarea, es un estado emocional que se activa por características específicas de una actividad o tarea.
- Utilidad y realización personal. Es la medida en que la tarea se ajusta a los planes futuros de la persona o lo ayuda a obtener recompensas externas.
- Costo. Es la manera en que la decisión de comprometerse en una tarea limita el acceso o posibilidad de llevar a cabo otra actividad.

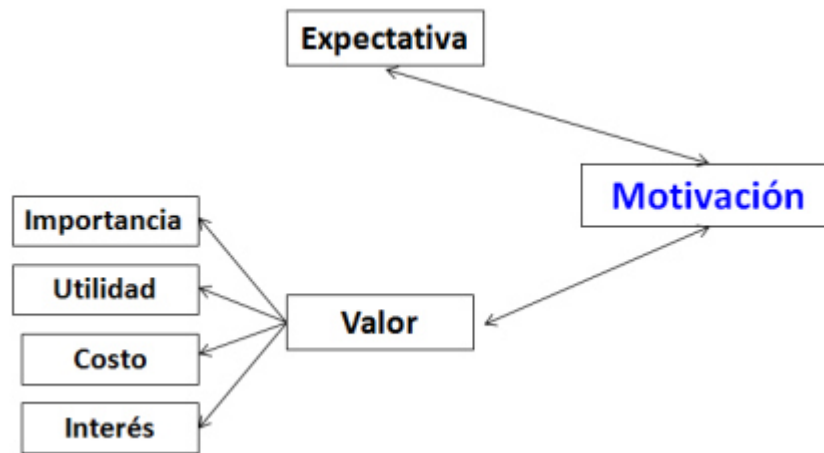


Figura 3. Modelo de Motivación de Eccles y Wigfield (2000). Adaptación de Valenzuela y Nieto (2008)

Las relaciones positivas entre expectativas de éxito y valor de las materias predicen directamente los resultados de logro incluyendo la ejecución, persistencia y elección de las actividades que se llevan a cabo (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Los estudiantes que creen que son muy buenos en

materias específicas obtendrán mejores calificaciones, y trabajaran más para su dominio lo que está asociado con el aprendizaje (Eccles & Wigfield, 2002).

En este contexto, Eccles y Wigfield (2002) presentan dos preguntas básicas cuya respuesta determina el compromiso del estudiante con las tareas escolares y su nivel de responsabilidad con su aprendizaje: *¿puedo hacer yo esta tarea? y ¿quiero hacer esta tarea?*

¿Puedo hacer yo la tarea?, los estudiantes que responden positivamente están más motivados por lo que realizan mejor la tarea y seleccionan más tareas que los reten (Eccles, 2006). Si el estudiante no desea hacer la tarea, difícilmente tomará la responsabilidad de implementar estrategias de aprendizaje autorreguladas por lo que es más probable que use estrategias de evitación y un mínimo esfuerzo para evitar consecuencias negativas del fracaso en el compromiso (Eccles, 2006).

En la propuesta de Eccles (2006) del modelo de expectativa-valor, se asume que las elecciones relacionadas con el logro consciente o inconsciente son guiadas por:

- Las expectativas de éxito, de eficacia personal para varias opciones y el sentido de competencia en diversas tareas

- La relación de opciones de un rango de metas, el conjunto de identidades personales y sociales y las necesidades psicológicas básicas
- Los esquemas individuales de roles basados culturalmente como los relacionados con género, clase social, grupo religioso y grupo étnico
- El costo potencial de la inversión en tiempo en una actividad o en otra.

Para Eccles (2006) existen cuatro aspectos que subyacen al entendimiento de las diferencias individuales y de grupo en el logro académico en el ámbito escolar:

1. La dimensión de la elección. Las personas eligen e invierten tiempo y esfuerzo para el logro de la tarea de forma consciente o inconsciente.
2. Los individuos eligen entre varias opciones disponibles. Sin embargo, habrá opciones no incluidas por desconocimiento o no considerarlas de forma realista disponibles para ellos. Por ejemplo, si la visión de futuro no incluye la continuación de la educación y una ocupación relacionada con la educación universitaria habrá pocos incentivos motivacionales positivos.
3. Las decisiones relacionadas con el logro, como la inversión de tiempo y esfuerzo en las tareas en casa tienen un amplio rango de consecuencias inmediatas. Además, las opciones pueden tener componentes tanto positivos como negativos, por lo que es crítico el valor personal de cada opción.

4. Los estados personales y las características situacionales que incluyen varios componentes como los del sistema del yo que cambian con el desarrollo y el tiempo en respuesta a experiencias con tareas específicas, cambios en las habilidades cognitivas e interpretación de creencias, de presiones socializadoras e influencias socioculturales.

El modelo expectativa –valor predice que las personas invertirán tiempo y energía en tareas que piensan pueden dominar y que tienen un alto valor para ellas (Eccles, 2006). Además, las diferencias en las experiencias en el ámbito escolar, son un factor crucial en la confianza del estudiante en su habilidad para dominar el material escolar (expectativa) y el valor que le concede a las tareas de aprendizaje. De igual manera, se espera que la cultura refleje diferencias en las expectativas de éxito y en creencias relacionadas con el valor de las materias (Wigfield et al., 2004).

Eccles (2006) arguye que en la perspectiva de la teoría de expectativa–valor de la motivación de logro, existe una necesidad básica de que la persona sienta que es considerada como valiosa contribuidora de su grupo social e institucional, por lo tanto, es de relevancia la aceptación del profesor y escuela para la facilitación de la motivación del estudiante y prevención de experiencias que disminuyan su compromiso con el aprendizaje.

II.3 Teoría de Autodeterminación

Otro modelo que emerge de la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca es la teoría de autodeterminación. En ella, la motivación se da en un continuo que va desde totalmente interna a completamente externa (Ryan & Connell, 1989). Esta teoría se relaciona con la percepción del locus de causalidad de la motivación que el individuo tiene para comprometerse en una conducta (Deci & 2000a). Las personas pueden sentir que la fuente de su motivación es interna o sentirse obligados a hacer las cosas por una presión o exigencia externa (Cian, Seldon, Hilpert, & Easter, 2011).

La propuesta de esta teoría de la autodeterminación de acuerdo con Blais, Sabourin, Boucher y Vallerand (1990) presenta tres constructos principales: amotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Ver figura 4).

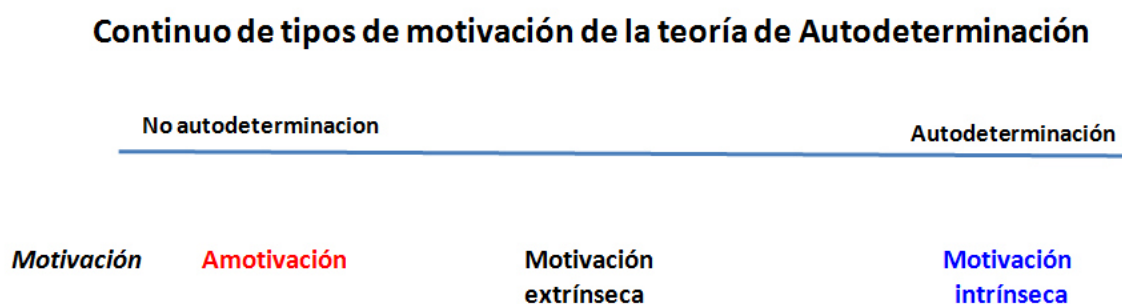


Figura 4. Tipos de motivación según la teoría de autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) parte de la aceptación de varias formas de motivación cualitativamente diferentes según las cuales la conducta puede ser regulada. Estas formas de motivación están en un continuo que oscila entre la ausencia de autodeterminación a la completa autodeterminación de la regulación y contiene seis formas de regulación que son:

1. La amotivación que es la ausencia de intencionalidad y motivación para comprometerse en una conducta y es una forma completa de no autodeterminación de regulación.
2. La regulación externa que involucra un compromiso con la conducta solo para satisfacer presiones externas o lograr recompensas impuestas externamente.
3. La introyección que implica la internalización de los controles externos que son posteriormente asumidos a través de presiones autoimpuestas para evitar la culpa o mantener la autoestima
4. La identificación de la conciencia que se vincula con la aceptación de la importancia que tiene determinada conducta para lograr resultados personales valiosos.

5. La integración de la regulación que se relaciona con la asimilación e identificación de la regulación comprometida en la conducta para una completa congruencia con el sentido del yo.
6. La regulación intrínseca que conlleva la participación activa para la satisfacción y placer inherente al compromiso en la conducta en sí misma.

Deci y Ryan (2000b) arguyen que las personas tienen tres necesidades básicas: sentirse competente, sentirse socialmente aceptado y tener un control autónomo sobre sus vidas. En congruencia con esta acepción, Ryan y Deci (2004) proponen a la motivación intrínseca como la autodirección de la acción para el logro de una meta para la satisfacción del participante y sus tres componentes son: competencia percibida, autonomía percibida y las relaciones sociales percibidas

La competencia percibida o autoconcepto puede predecir conductas académicas, sociales y físicas que, se usan para predecir la persistencia en el trabajo escolar y la habilidad para interactuar con otros. Se ha encontrado que el autoconcepto tiene un importante impacto en el logro (Cokley & Chapman, 2008).

La autonomía se refiere a las oportunidades de elección y toma de decisiones

relacionadas con el aprendizaje y la vida en el salón de clases (Ling et al., 2009). La autonomía para la participación en actividades de aprendizaje, se ha asociado con un mayor esfuerzo, perseverancia, logro y aprendizaje (Boiche, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, & Chanal, 2008; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005).

La motivación del estudiante en el aula, se sustenta en procesos intra e interpersonales (Turner & Patrick, 2004). Lo intrapersonal se da porque los estudiantes tienen creencias personales como son sus intereses y metas de logro que afectan su motivación y rendimiento académico (Elliot, 1999) y lo interpersonal, es porque la motivación intrapersonal de un estudiante depende en parte del apoyo del profesor (Furrer & Skinner, 2003).

En el aula, los estudiantes son afectados por las relaciones con los profesores y con sus compañeros de clase (Goodenow, 1993). Ambas pueden influir en el rendimiento académico.

II.1.4 Teoría de metas de logro

Una de las teorías de mayor aceptación en la conceptualización de las relaciones entre las características del entorno de aprendizaje, la motivación académica y el rendimiento del estudiante es el abordaje de metas de logro

(Regner, Escribe, & Dupeyrat, 2007). La motivación de logro se refiere específicamente a la motivación pertinente para el desempeño de las tareas en las que los estándares de excelencia son operativos (Wigfield et al., 2006).

Las metas de logro son objetivos que guían conductas competentes relevantes, que pueden ser un marco referencial para las experiencias de aprendizaje del estudiante y cómo ellos las interpretan (Midgley et al., 2000). Son una meta o estándar que un individuo establece para sí en una tarea, basada en la experiencia y la familiaridad y se relaciona con el nivel de aspiración personal (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). El tipo de metas que adopta el estudiante lleva a diferentes patrones motivacionales como en la persistencia y toma de riesgos (Blackweell, Trzesniewski, & Dweck, 2007).

II.1.4.1 Teorías de metas de logro de maestría y desempeño

Inicialmente se distinguía entre dos amplias orientaciones que los estudiantes podían tener respecto a las metas en su aprendizaje: de maestría y de desempeño (Midgley et al., 1998).

Las metas de logro de maestría se caracterizan por la tendencia de auto-mejora a través de la comprensión y el dominio de las tareas, independientemente del éxito de los demás (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). También, tienen

entre sus características la voluntad de aceptar un desafío, la persistencia cuando se presentan dificultades, etc. (Meece et al., 2006), por lo que el estándar de comparación es la tarea en sí misma o las competencias pasadas (Roussel, Elliot, & Feltman, 2011). Estas metas, se han asociado con resultados positivos en intereses, afectos, persistencia, esfuerzo y uso de estrategias productivas (Pintrich, 2000).

Los ambientes escolares caracterizados por el apoyo, el respeto y la interacción entre estudiantes se han relacionado con las metas de logro con un enfoque de maestría (Patrick, Turner, Meyer, & Midgley, 2003; Turner et al., 2002). Asimismo, e han asociado con la valoración y el disfrute de aprendizaje y por un deseo de superación personal producto de las percepciones del estudiante del apoyo de los profesores (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989).

Las metas de logro de desempeño, se definen por el esfuerzo del estudiante por ser mejor que los demás y el uso de comparaciones sociales para establecer un juicio sobre la capacidad y el rendimiento (Meece, et al., 2006). Por tanto, se han considerado menos productivas que la orientación de maestría y se ha relacionado con resultados desadaptativos (Linnenbrink, 2007). Es por ello que, las metas de logro desempeño se relacionan con la motivación extrínseca, mientras que las metas de maestría con la motivación intrínseca.

Por otra parte, Ames (1992) discutió que las metas de maestría y de desempeño sean más un producto del contexto que de la persona, por lo que pueden tener una variación a través de diferentes situaciones de logro. Este planteamiento se apoyó en los resultados de la investigación de Ames y Archer (1988) que, mostraron que las metas de maestría y de desempeño del estudiante presentaban diferentes patrones en el uso de las estrategias de aprendizaje, la preferencia por tareas desafiantes, actitud hacia la clase y las creencias sobre las causas del éxito y el fracaso.

Inicialmente, se encontró que las metas de desempeño generalmente predecían resultados negativos para el logro académico y las metas de maestría positivos (Cian et al., 2011). Sin embargo, posteriormente se detectaron datos inconsistentes con esta afirmación. Por ejemplo, algunos estudios han relacionado las metas de desempeño de los estudiantes con una mejor autorregulación (Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998), un interés más fuerte (Hidi & Harackiewicz, 2000) y un mayor rendimiento académico (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997).

Se han encontrado resultados de investigaciones que cuestionan la afirmación inicial de la teoría de metas de logro de que las metas de desempeño no conducen a resultados positivos de aprendizaje. Hulleman, Schragar, Bodmann

y Harackiewicz, (2010) realizaron una revisión exhaustiva de estos estudios y sugirieron que las metas de desempeño también conducen a resultados positivos, sobre todo cuando se combinan con metas de maestría (Harackiewicz et al., 2002; Linnenbrink, 2005). En este panorama, el deseo de ser mejor que otros puede tener efectos positivos más que consecuencias negativas, lo que significa que las metas de desempeño pueden llegar a ser adaptativas y positivas para el rendimiento académico (Midgley, 2002).

Los resultados positivos que presentan las metas de maestría y de desempeño pueden ser diferentes en cuanto al proceso, ya que las segundas se basan en estándares externos que pueden conducir a un aprendizaje más limitado que las primeras (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996).

Una consecuencia de estos hallazgos empíricos inconsistentes es que no están del todo claras cuáles fueron las causas que condujeron a estos resultados. Elliot y Harackiewicz (1996) señalaron que las teorías tradicionales de la motivación de logro, incluían motivos de aproximación y de evitación y que la mayoría de las propuestas teóricas posteriores se centraban principalmente en el aspecto de aproximación, pasando por alto la importancia de la motivación de evitación.

Este razonamiento teórico estuvo dirigido al logro de una mayor diferenciación

de las orientaciones de las metas que se concretizó en los componentes de aproximación y de evitación. Esto ocurrió por primera vez para la orientación de meta de desempeño, y fue realizado por investigadores como Elliot y Harackiewicz (1996) y Skaalvik (1997).

Elliot y Church (1997), realizaron un estudio cuyo objetivo era encontrar las razones por las que un estudiante se implica en determinado tipo de metas y, concluyeron que la percepción de la competencia podría tener efectos indirectos en la adopción de metas de logro. Una percepción de competencia alta podría orientar al alumno al éxito y a adoptar metas de aproximación o maestría, mientras que la percepción de una baja competencia puede orientar al individuo al fracaso y a adoptar metas de evitación. Los estudiantes orientados a metas de logro desempeño se focalizan en hacer mejor las cosas que otros estudiantes de su clase.

Elliot y Rawsthorne (1999) realizaron un metanálisis de investigaciones sobre los efectos de las metas desempeño y encontraron un patrón de resultados mixtos donde las metas presentaban tanto resultados positivos como negativos. Estas inconsistencias condujeron a la propuesta de un *modelo tricotómico* donde el eje de las metas es la orientación y a continuación se muestran sus componentes (ver Figura 5):

- Maestría/aproximación. Se refiere a buscar el desarrollo de la

competencia.

- Desempeño/aproximación. Se refiere a obtener resultados positivos con respecto a la norma.
- Desempeño/evitación. Se relaciona con evadir un posible resultado negativo con respecto a la norma (Elliot & Harackiewicz, 1996).

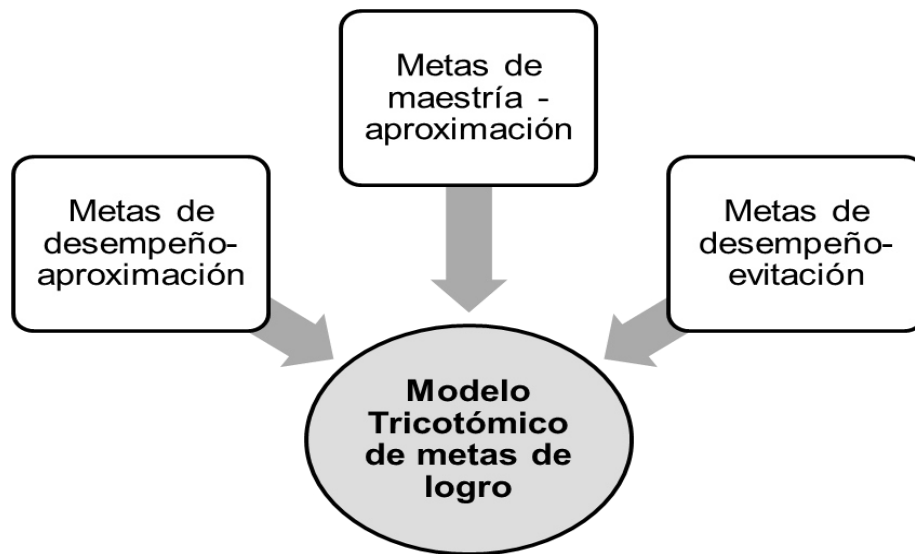


Figura 5. Modelo tricotómico de metas de logro

En el año 2001 Elliot y McGregor crearon un instrumento para evaluar las orientaciones de las metas que aplicaron a estudiantes universitarios y encontraron que se presentaban como factores separados los tres tipos de orientaciones.

Diversas investigaciones demostraron que los resultados sobre la orientación

de maestría son bastante consistentes y positivos (Anderman, Austin, & Johnson, 2002; Pintrich, 2000a, 2000c). Cuando el estudiante adopta metas orientadas a la maestría usa estrategias cognitivas más profundas y está intrínsecamente motivado para aprender. Los hallazgos sobre las metas de desempeño señalaron que la orientación de evitación tiene consecuencias negativas para la motivación y aprendizaje del estudiante (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) y que la orientación de aproximación esta relacionada positivamente con el autoconcepto académico, valor de la tarea, y el rendimiento, pero no con la motivación intrínseca para aprender (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002).

Sin embargo, Pintrich (2000b) encontró que los estudiantes con una combinación de metas de maestría altas y metas de desempeño-aproximación obtuvieron resultados similares en una variedad de aspectos motivacionales, en comparación con los de un grupo con metas de logro de maestría altas y con bajas metas de desempeño-aproximación y de desempeño-evitación. El hallazgo de que no sólo las metas de maestría conducen a resultados positivos impulsó la revisión de las orientaciones de la teoría de metas.

II.1.4.2 Teoría de metas de logro 2x2

Elliot y McGregor (2001) y Pintrich (2000c) argumentaron que la orientación de

las metas de maestría también se puede dividir en los componentes de aproximación y evitación. Esta propuesta implicó incorporar al modelo tricotómico las metas de maestría-evitación que se habían dejado de lado por la dificultad para su conceptualización (Cian et al., 2011; Printch, 2000b).

Las metas de maestría-evitación son consideradas como un esfuerzo por no hacerlo peor de lo que se ha hecho antes, o una preocupación por no aprender tanto como es posible (Elliot & Murayama, 2008) y han sido descritas como un enfoque de un rendimiento negativo donde el alumno se esfuerza por evitar la pérdida de habilidades o capacidades (Elliot, 2005). Con la incorporación de esta última meta se constituyó el modelo de metas de logro 2x2 que quedó conformado por las metas de maestría y de desempeño con las orientaciones de aproximación con focalización en el dominio y de evitación centrada en la incompetencia (Roussel et al., 2011).

Los cuatro tipos de metas del modelo 2x2 se conceptualizan a continuación y están representadas en la figura 6 (Elliot, 1999; Elliot, & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a).

- Metas de desempeño-aproximación donde la aproximación del estudiante al éxito se compara con otros.
- Metas de desempeño-evitación donde el estudiante trata de evitar desempeñarse mal en comparación con otros.

- Metas de maestría-aproximación donde el estudiante trata de incrementar su nivel de habilidad.
- Metas de maestría-evitación, donde el estudiante se esfuerza por evitar aprender menos de los que es posible y /o tener un entendimiento incompleto del material del curso.

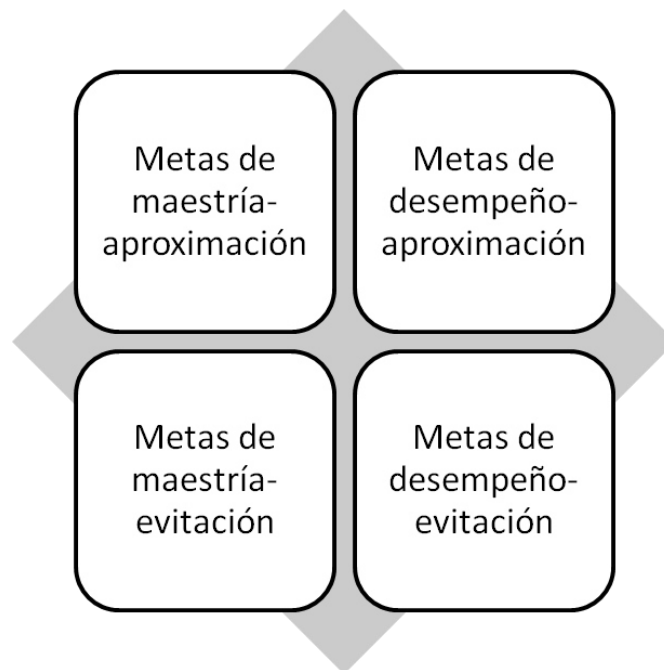


Figura 6. Metas de logro del modelo 2x2

Los estudios que fueron realizados con este modelo de 2x2 muestran que no todas las metas de desempeño son problemáticas. Las metas de desempeño-evitación están asociadas con resultados negativos y las metas de desempeño-aproximación se relacionan con resultados tanto positivos como negativos. Para intentar explicar las metas de maestría-evitación se han usado ejemplos como

el del perfeccionista que no desea equivocarse o el del estudiante que no desea aprender algo de forma equivocada (Elliot & McGregor, 2001). Por tanto, parece ser que las metas de desempeño-aproximación pueden ser consideradas como adaptativas en el contexto educacional (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000a, b).

La teoría de metas de logro con las orientaciones de maestría-aproximación, maestría-evitación, desempeño-aproximación y desempeño-evitación desarrolladas por Elliot y McGregor (2001) se han utilizado en investigaciones en una variedad de ámbitos educativos, como en la educación primaria (Polychroni, Hatzichristou, & Sideridis, 2012); la educación superior (Bipp, Steinmayr, & Spinath, 2012), la formación del profesorado (Nitsche, Dickhäuser, Fasching, & Dresel, 2013), y la capacitación laboral (Gegenfurtner, 2011). Asimismo, se han estudiado las metas de los estudiantes de pregrado para un curso en particular (Coutinho & Neuman, 2008; Elliot & McGregor, 2001; Malka & Covington, 2005), las metas para un semestre (Campbell, Barry, Joe, & Finney, 2008; Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007), etc.

Se ha encontrado que las metas de maestría-evitación predicen una pobre ejecución en exámenes de elección múltiple y ensayo (Hulleman, Trinastic, & Harackiewicz, 2006) y las metas de desempeño- evitación se han asociado con conductas como evitar pedir ayuda, la colocación de obstáculos y evitar la

novedad (Anderman & Wolters, 2006).

James y Yates (2009) en un estudio con estudiantes universitarios trabajaron las metas de logro del estudiante de maestría-aproximación y de desempeño-aproximación y encontraron que, el rendimiento previo de los estudiantes se relacionó directamente con sus metas personales. En otras palabras, detectaron que las evaluaciones y los resultados de los exámenes previos del curso predicen las metas de logro en un curso del mismo dominio específico.

En una investigación con estudiantes universitarios filipinos Dela Rosa y Bernardo (2013) encontraron que la adopción de metas tanto de rendimiento-aproximación como las de dominio-aproximación se asociaron positivamente con un mayor rendimiento entendido como las calificaciones obtenidas.

La mayor parte de las investigaciones se han centralizado en las emociones y el logro académico asociados con las metas que adoptan los estudiantes (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). En algunos estudios, se ha demostrado que el miedo al fracaso subyace a la adopción de metas de evitación y la necesidad de logro a las metas de aproximación (Elliot & Church, 1997).

II.2. APOYO SOCIAL PERCIBIDO

El rendimiento académico es un fenómeno complejo y está multi-determinado, por esta razón la motivación como variable independiente no explica por sí sola este fenómeno. En general, se acepta que la motivación del estudiante es producto de la interacción de diversos componentes entre los que se encuentran las interacciones con profesores y compañeros, y la percepción y las creencias que éstas experiencias producen (Pintrich, 2003). Por esta razón, es muy importante incorporar al estudio de la motivación, el apoyo social percibido por los estudiantes, para comprender de una mejor manera el fenómeno del rendimiento académico.

Los investigadores están interesados en cómo las relaciones sociales involucradas en el clima escolar, influyen en las metas de los estudiantes y en otros aspectos de la motivación (Patrick, 1997). Por lo tanto, el ambiente y clima escolar de los estudiantes influye en su logro académico. Las tres dimensiones principales del clima escolar (Figura 7) son el apoyo del profesor, el apoyo estudiante – estudiante y las oportunidades de autonomía (Ling et al., 2009).

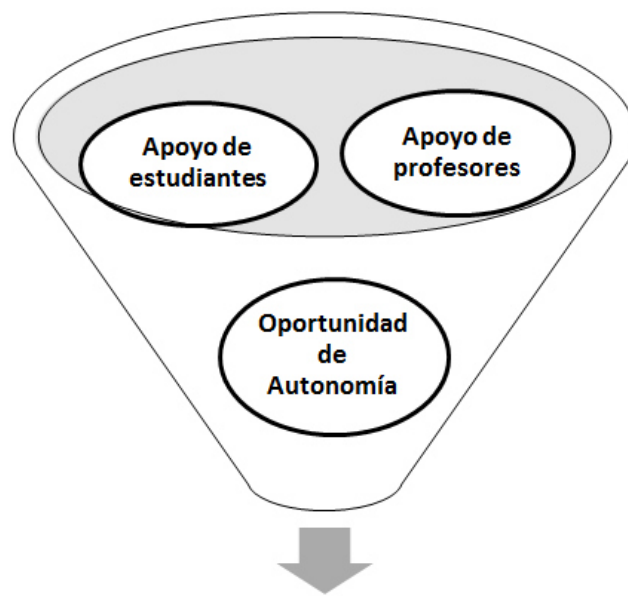


Figura 7. Componentes del clima escolar

El clima escolar puede definirse como la calidad y las características de la vida en el ámbito escolar e incluye normas, valores y expectativas que apoyan los sentimientos de seguridad social, física y emocional de las personas (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Para Haynes, Emmons y Ben-Avie (1997) se define como la cualidad y consistencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad en la escuela que influye en el desarrollo cognitivo, social y psicológico del estudiante.

Un amplio espectro de conductas académicas se ha relacionado con el clima escolar. Por ejemplo, con el logro académico (Brand, Felner, Shim, Seitsinger,

& Dumas, 2003, Fleming et al., 2005), con las actitudes y los motivos académicos, sociales y personales del estudiante (Battisich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995).

La percepción de un clima de aprendizaje agradable se ha relacionado positivamente con la percepción de competencia, la satisfacción, el esfuerzo y la actividad física (Morris & Kavussanu, 2008; Wang, Biddle, & Elliot, 2007) y negativamente con un bajo rendimiento en la ejecución de exámenes (Elliot & Murayama, 2008). Los ambientes escolares donde los estudiantes se sienten bienvenidos, apoyados, cuidados y optimistas sobre sus logros y su potencial tiene efectos positivos en la conducta, el bienestar y la ejecución académica (Brand et al., 2003)

La importancia del clima escolar y la motivación, se manifiesta también en algunas investigaciones con población afroamericana que demuestran que un gran número de sus estudiantes obtienen bajo rendimiento académico y abandonan los colegios y universidades a pesar de presentar niveles altos de autoestima y motivación. Lo anterior, puede deberse a las percepciones negativas de su entorno, ya que ellos exteriorizan crecientes dudas sobre si sus esfuerzos harán una diferencia en los resultados (Brand et al., 2003).

Long, Monoi, Harper, Knoblauch y Murphy (2007) reportaron que estudiantes

afroamericanos tenían alta autoeficacia y, sin embargo, algunos elegían un bajo logro académico por sus percepciones negativas del clima escolar, en otras palabras, por el fracaso del soporte escolar. Asimismo, Shernoff y Schmidt (2008) detectaron que a pesar de que estos estudiantes tenían mayor compromiso y motivación intrínseca que los estudiantes euroamericanos su promedio de calificaciones era más bajo.

Se observan resultados inusuales o contradictorios en investigaciones sobre los componentes de la teoría de motivación y el logro académico en estudiantes afroamericanos como los previamente descritos. Concretizando, esta paradoja emergió de los estudios que hallaron altos niveles de compromiso académico y actitudes más positivas hacia la educación por parte de los estudiantes afroamericanos en comparación con los euroamericanos y que sin embargo, se muestran bajos niveles de rendimiento académico (Cockley, 2003)

La paradoja actitud-compromiso mostró que, considerar a la motivación de logro en los ámbitos escolares principalmente en términos de la persona, no es suficiente para explicar el logro y el aprendizaje académico. Esta situación contextual condujo a la reemergencia y relevancia del clima escolar como un elemento explicativo para la comprensión de la motivación del estudiante.

En los últimos 15 años, ha tomado gran importancia el impacto de la percepción

de los estudiantes del clima escolar entendiéndolo como el contexto en su ajuste psicológico social y académico. Sin embargo, los estudios sobre el contexto escolar se han hecho principalmente en Estados Unidos (Ling et al., 2009), por lo cual sería necesario replicarlos en otros contextos socio-culturales como Latinoamérica.

II.2.1. Apoyo social percibido profesor/estudiante

Los estudiantes tienen experiencias en los ambientes escolares que se relacionan con el apoyo interpersonal. La calidad de las relaciones profesor – estudiante es un elemento clave en el aula (Eccles & Roeser, 2009).

El apoyo del profesor puede entenderse en el sentido de calidez, cercanía e importancia percibido por el estudiante (Osterman, 2000). Es una combinación de apoyo emocional y académico al estudiante (Reddy, Rhodes, & Mulhall 2003), y se vincula con oportunidades para la autonomía en el aula, que se manifiestan en las posibilidades de elección y la toma de decisiones en relación con el aprendizaje y la vida en el aula (Jia et al., 2009). Por lo tanto, las características de la relación profesor-estudiante influyen en la motivación, emociones y comportamiento del estudiante en el aula (Skaalvik, & Skaalvik, 2013)

El trabajo en el campo de la investigación, ha demostrado la importancia de las interacciones profesor-estudiante en el desarrollo académico y social del estudiante (Hamre & Pianta, 2005). Se ha encontrado que las relaciones de apoyo del profesor caracterizadas por la calidez y la comunicación abierta se asocian con la motivación (Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998), con un mayor compromiso para el aprendizaje académico, lo que se refleja en la participación en clase y en los estudios (Hanson, 2011; Hughes, Luo, Kowk, & Loyd, 2008; Patrick et al., 2007; Ryan & Patrick, 2001; Skinner, Furrer, Marchand & Kinderman, 2008), con un mayor rendimiento (Hamre & Pianta, 2001), con la valoración y disfrute de aprendizaje, y un deseo de superación personal (Midgley et al., 1989), con la competencia social (Pianta & Stuhlman, 2004), con la búsqueda de ayuda de su profesores cuando se encuentran con dificultades (Marchand & Skinner, 2007) y, con una mayor autoeficacia (Wentzel, 1997).

La percepción del estudiante de las expectativas y actitudes del profesor hacia él, tiene un impacto significativo en su rendimiento académico (McKown & Weinstein, 2008; Suldo, Shaffer, & Shaunessy, 2008) por lo tanto, el éxito del estudiante está asociado con la calidez y con las altas expectativas en la relación profesor-estudiante (O'Malley & Amarillas, 2011). Los estudiantes que perciben que los profesores tienen altas expectativas sobre ellos, logran mayor autoestima y competencia y también, se observa que tienen menos comportamientos problemáticos en la niñez y adolescencia que los estudiantes

con una percepción de bajas expectativas de sus profesores (Lee & Smith, 2001).

Tanto la percepción de apoyo emocional y académico con los profesores y entre los estudiantes, se relacionan entre si y, ambas percepciones se entrecruzan con las metas orientadas al aprendizaje y compromiso, así como también con las tareas escolares (Patrick et al., 2007). Los estudiantes que se perciben apoyados emocionalmente y se consideran importantes para sus profesores y en sus ambientes de aprendizaje, tienden a comprometerse e invertir más esfuerzo en sus tareas (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997), a usar estrategias de aprendizaje autorregulado (Ryan & Patrick, 2001), a una mayor apertura para la discusión de ideas, a tener actitudes más positivas, sentimientos de placer hacia actividades académicas (Shim, Cho, & Wang, 2013), mayor autoeficacia, disfrutan más aprendiendo, solicitan ayuda más fácilmente y tienen más probabilidad de altos logros académicos (Wentzel & Wigfield, 1998).

Una relación negativa entre un profesor y un estudiante puede inducir emociones que interfieran con la atención y la autorregulación y, por el contrario, una relación de apoyo favorece las emociones positivas que promueven la regulación, la interacción con los demás y la solución efectiva de problemas (Isen, Daubman, & Norwicki, 1987). La falta de entusiasmo y la

pérdida de motivación para el rendimiento académico han sido atribuidas por los estudiantes al comportamiento del profesor (Gorham & Millette, 1997). Los estudiantes con baja competencia reportan menos de ayuda del profesor que aquellos con altas creencias motivacionales (Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan, & French, 2008).

Traş, (2013) en una investigación con estudiantes universitarios encontró una relación positiva significativa entre la percepción de apoyo social del profesor y la orientación positiva hacia la solución de problemas.

II.2.2 Autonomía

El apoyo percibido del profesor y la autonomía, desempeñan un papel importante en la motivación y el rendimiento del estudiante (Cokley & Chapman, 2008). La autonomía es de gran relevancia para la promoción de la motivación intrínseca para aprender y, para el desarrollo socio-emocional durante la infancia y la adolescencia (Grolnick, Gurland, Jacob, & Decourcey, 2002).

Los estudiantes perciben la autonomía en las actividades escolares que les da el profesor tienen oportunidades para la auto-exploración (Finn & Voelkl, 1993) y les pueden otorgar un significado personal por asociarse con sus intereses,

por lo que no las consideran como requisitos a cumplir por parte de la escuela (Roeser et al., 1998). También, los estudiantes perciben la autonomía cuando el profesor transmite expectativas razonables y claras lo que promueve que valoren y generen sentimientos positivos hacia la tarea (Assor, Kaplan, & Roth, 2002).

En la autonomía, el profesor reconoce los sentimientos y perspectivas de los estudiantes, por lo que presenta las actividades de aprendizaje con un reto adecuado relacionándolas con intereses y objetivos personales de sus estudiantes, con cierta flexibilidad para su realización y basándose en la participación. Por tanto, posibilita el incremento de la motivación intrínseca y su rendimiento académico (Assor, et al., 2002; Reeve, Bolt, & Cai, 1999).

Cuando los profesores se enfocan en apoyar la motivación autónoma del estudiante, con actividades interesantes y relevantes con retos óptimos y, destacan los objetivos del aprendizaje significativo, impulsan el compromiso del estudiante (Reeve & Jang, 2006; Reeve et al., 2004; Jang, Reeve, & Deci, 2010) y la capacidad de autorregulación.

Grolnick et al., (2002) en una revisión de investigaciones encontraron que el apoyo de la autonomía de los estudiantes por los profesores propicia que ellos posean creencias de competencia más positivas y una mayor motivación

intrínseca y autoestima. Los profesores que crean entornos de aprendizaje con oportunidades para que el estudiante se perciba como competente, emocionalmente apoyado y autónomo fomentan la motivación y el compromiso para el aprendizaje del estudiante (Reeve et al., 2004), lo que conduce a resultados educativos más positivos que cuando los profesores son controladores (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000b).

Los profesores que apoyan la autonomía usan un lenguaje informativo no controlador, lo que implica una comunicación con mensajes flexibles, y brindan información que está fundamentada explícitamente en las tareas solicitadas y relacionada con la competencia a desarrollar, en vez de una comunicación con mensajes evaluativos, de control, de presión o rígidamente coercitiva (Jang et al., 2010)

Niemiec y Ryan, (2009) plantean que una dimensión de la enseñanza que tiene gran impacto en el compromiso del estudiante, es el grado en que los profesores apoyan la autonomía. Los ambientes de aprendizaje que apoyan la autonomía son un prerrequisito para el compromiso y desarrollo del sentido de pertenencia del estudiante (Cater, Machines, & Janet, 2013). Específicamente, las conductas del profesor que apoyan la autonomía fomentan el compromiso del estudiante con su aprendizaje (Jang et al., 2010).

II.2.3 Apoyo percibido estudiante/estudiante

En el aula los estudiantes son afectados por las relaciones con los profesores y con sus compañeros de clase (Goodenow, 1993). Los compañeros son también una parte integral de la escuela que da forma a la vida social y académica del individuo (Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowics, 2005).

Las interacciones de apoyo entre profesor y los estudiantes pueden crear un ambiente en que los alumnos se sientan apoyados por otros compañeros (Brock, Nishida, Chiong, Grimm & Rimm-Kaufman, 2008). Comparando el apoyo del profesor que está relacionado con la interacción entre adultos y con una autoridad, en el de los compañeros, existe una relación de mayor reciprocidad (Hartup, 1989); sin embargo, ambos son importantes (Wentzel, 1994).

El apoyo estudiante - estudiante se refiere a la percepción de apoyo emocional entre estudiantes, por ejemplo darse confianza entre ellos (Bachman & O'Malley, 1986; Loukas, Suzuki, & Horton, 2006). El soporte percibido de los compañeros se vincula con sentimientos de respeto y ayuda por parte de los compañeros (Baumeister & Leary, 1995). De acuerdo con Johnson, Johnson, Johnson y Anderson (1983), la percepción del apoyo de los compañeros también puede entenderse en términos de sensación de preocupación e importancia entre ellos.

Los compañeros del grupo influyen en el desarrollo académico (Kindermann, 2007). Cuando los profesores alientan y ofrecen oportunidades para la interacción entre los estudiantes, favorecen la percepción del apoyo de los compañeros que, está vinculada fuertemente al compromiso con las actividades escolares (Patrick et al., 2007).

Se ha demostrado que las interacciones frecuentes entre pares en actividades de aprendizaje, determinan el compromiso del estudiante con su aprendizaje y cambia su motivación académica en el transcurso de un año escolar (Kinderman & Skinner, 2009). Además, un ambiente escolar donde todos los estudiantes se apoyan contribuye a fomentar un mayor aprendizaje (Klem & Connel, 2004).

Las relaciones de apoyo entre los compañeros de clase se asocian con la motivación intrínseca, el agrado por la escuela (Battistich et al., 1995), el compromiso conductual y emocional con la escuela (Wentzel, 2003), con mejores habilidades sociales y menos conductas problema (Demaray & Malecki, 2002). Eccles y Wang (2013) arguyen que el sentimiento de apoyo y calidez de los compañeros satisface la necesidad de relacionarse promoviendo el agrado por la escuela.

Los estudiantes adolescentes con interacciones positivas con sus compañeros están más comprometidos conductual y emocionalmente con la escuela (Wentzel, 2003). Además, los adolescentes que se perciben valorados y respetados por sus compañeros tienden a reportar una motivación más adaptativa de logro, en particular si tienen amistades de buena calidad y un mejor amigo que aprecia lo académico. A la inversa, los estudiantes que tienen pocas amistades y compañeros para quienes lo académico no es importante tienen una motivación de logro que no resulta muy adaptativa (Nelson & Debacker, 2008).

Es más probable que los estudiantes que se sienten apoyados emocionalmente en su aprendizaje por sus profesores y compañeros se interesen y valoren actividades de aprendizaje en la escuela (Eccles & Wang, 2013). Asimismo, tienen creencias motivacionales adaptativas y conductas de logro (Ryan & Patrick, 2001), desarrollan mayor confianza en las habilidades académicas (Murdock & Miller, 2003) y valoran más el aprendizaje (Roeser et al., 1998). Además, el apoyo académico y emocional del profesor y de sus compañeros y las calificaciones está asociado con actitudes positivas hacia el aprendizaje (Johnson et al., 1983).

Decker, Dona y Christenson (2007) señalan que la investigación sobre las relaciones entre profesor –estudiante vinculada con los resultados académicos

es insuficiente y más aún cuando se agrega el apoyo percibido de los compañeros. También, las dimensiones de apoyo de los profesores y de los estudiantes y las oportunidades para autonomía en el aula están asociadas y pueden variar entre nacionalidades (Ling et al., 2009).

II.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El logro o el rendimiento académico se define como los resultados en un determinado año escolar e incluye las calificaciones de los estudiantes en ese ciclo, los exámenes de aprovechamiento escolar o los resultados en exámenes estandarizados, y las escalas de evaluación del profesorado (Asante, 2010; Kiamanesh, 2005; Salami, 2008).

El rendimiento académico es la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos o también, puede ser la expresión que permite conocer la existencia de calidad de la educación en cualquier nivel (Jara et al., 2008).

Dentro del proceso de aprendizaje, el sistema educativo utiliza distintas formas de evaluar los resultados que permiten de forma cuantitativa conocer lo que denominamos rendimiento académico. Toda universidad tiene como objetivo el éxito académico de sus estudiantes y, las deficiencias en el ambiente

universitario, se pueden manifestar bajo las formas de rendimiento académico bajo y el abandono de la universidad por parte del estudiante (Jara et al., 2008).

La calidad y calificación del rendimiento académico son buenos referentes del éxito que el joven alumno universitario consigue, partiendo de sus capacidades para evaluar en general positivamente las situaciones y manejar de manera adecuada las relaciones interpersonales (Velásquez, Montgomery, & Montero, 2008).

En el rendimiento, pueden distinguirse dos categorías: inmediata y diferida. La primera está determinada por las calificaciones que obtienen los estudiantes durante la carrera hasta la obtención del título correspondiente y se define en términos de éxito/fracaso en relación con un determinado periodo temporal. El rendimiento diferido hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo en términos de eficacia y productividad (Tejedor & García-Valcárcel, 2007).

CAPITULO III

METODO

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre las metas de logro, el apoyo social percibido y el rendimiento académico en estudiantes Universitarios.

III.1 PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por 275 estudiantes de licenciatura en psicología en una Universidad del noreste de México. De acuerdo con un análisis descriptivo de las características demográficas de la muestra la media de edad fue de 20.19 con una desviación estándar de 3.1. El 79 % mujeres y el 21% hombres. La media del promedio de calificación de los estudiantes fue de 87.11 con una desviación estándar de 8.6.

III.2 INSTRUMENTOS

Cuestionario de Metas de Logro (Elliot & Mc. Gregor, 2001).

Este instrumento consiste en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=completamente en desacuerdo a 5=completamente de acuerdo)

que tiene 12 ítems distribuidos en cuatro factores, con tres reactivos cada uno: metas de *maestría-aproximación* con un α .75, metas de *maestría-evitación*, con un α .67, metas de *desempeño-aproximación* con un α .83 y metas de *desempeño-evitación* con un α .81 (Elliot & McGregor, 2001). El instrumento original está en inglés, por lo que realizo una adaptación lingüística que se describe en el procedimiento.

Escala Percepción de Clima Escolar (Jia et al., 2009).

Este instrumento mide la variable de clima escolar a través de una escala tipo Likert con 25 ítems, que tiene cuatro opciones de respuesta (1=Nunca a 4=Siempre), y evalúa los tres componentes principales del clima escolar: apoyo de *maestro-estudiante*, de *estudiante-estudiante* y las *oportunidades de autonomía*. La subescala de apoyo de maestro-estudiante contiene 7 ítems con un α de .81, la de apoyo de estudiante-estudiante es de 13 ítems con α de .86, y las oportunidades para la autonomía con 5 ítems y α de .69 (Brand et al., 2003; Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997; Way & Robinson, 2003). En este caso, también se realizó una adaptación lingüística que se describe en el procedimiento.

Calificaciones. Para este dato se usó el promedio de calificaciones de todas las materias de cada estudiante del semestre previo a la toma de los datos. En la

institución educativa de los participantes las calificaciones están en un rango de 0 a 100 y el mínimo aprobatorio es de 70.

III.3 PROCEDIMIENTO

III.3.1 Diseño

El estudio fue no experimental, descriptivo, transversal y correlacional. Este diseño de estudio tiene la limitación en el contraste de las relaciones causales ya que no hay manipulación de variables (Montero & León, 2002).

III.3.2 Recolección de datos

La investigación constó de varias fases que se describen a continuación.

Fase 1. Permisos de uso y de adaptación de los instrumentos

Se solicitó el permiso de uso y adaptación de instrumentos al contexto sociocultural en que se aplicaría el Cuestionario de Metas de Logro (Elliot & McGregor, 2001) y de la Escala Percepción de Clima Escolar (Jia et al., 2009) a sus autores, vía internet, obteniendo una respuesta favorable (Anexos 1 y 2).

Fase 2. Traducción y adaptación de instrumentos

El idioma original de los instrumentos que se aplicaron es el inglés. Por lo tanto, se utilizó la técnica de traducción inversa (*back-translation*) incluyendo la evaluación por parte de jueces que conformaron un equipo de tres expertos en el área de educación para realizar las versiones en español.

Los jueces seleccionaron los reactivos que mejor conservaran el significado original así como la estructura sintáctica y semántica coherente para el medio sociocultural en que se aplicarían los instrumentos. Además, se revisaron las instrucciones y el formato para lograr la versión al español en congruencia con el planteamiento para la adaptación de escalas a un contexto académico de (Finney, Pieper, & Barron, 2004).

Fase 3. Solicitud de permisos de aplicación a Institución y participantes

Se solicitó a las autoridades institucionales correspondientes el permiso de aplicación a los estudiantes, mismo que fue otorgado (Anexo 4).

El aplicador de los instrumentos, en este caso el responsable de la investigación, explicó verbalmente a los estudiantes el motivo de la solicitud de su participación y que esta era voluntaria. Asimismo, informó sobre la confidencialidad de los datos que proporcionaron y la ausencia de consecuencias por una negativa a su colaboración.

Fase 4. Estudios piloto de la versión al español de los instrumentos

Se llevaron a cabo dos estudios pilotos para detectar consistencia interna y la claridad y comprensión de los ítems de los dos instrumentos.

Estudio Piloto 1

La muestra fue no probabilística de 20 estudiantes con participación voluntaria y la aplicación fue grupal sin límite de tiempo.

Los resultados del Cuestionario de metas de logro presentaron una consistencia interna adecuada (Tabla 1).

Tabla 1. Piloto 1. Consistencia interna de metas de logro

| Subescalas de metas de logro | α |
|-------------------------------------|----------------------------|
| Desempeño- aproximación | .78 |
| Maestría-evitación | .88 |
| Maestría-aproximación | .83 |
| Desempeño-evitación | .85 |

Respecto a la claridad y comprensión de los ítems de este cuestionario se encontró que el 45% (9 estudiantes) informaron sobre confusión en la redacción y contenidos repetitivos.

Los datos de la consistencia interna de la Escala Percepción de Clima Escolar se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Piloto 1. Consistencia interna de apoyo social percibido

| Subescalas | α |
|---------------------------------------|----------------------------|
| Percepción de apoyo del profesor | .90 |
| Oportunidades de Autonomía | .90 |
| Percepción de apoyo entre estudiantes | .61 |

En el aspecto de claridad y comprensión de los ítems de esta Escala, únicamente el 10% (2) de los estudiantes refirieron que el contenido de éstos se dirigían al mismo tema.

El alto porcentaje de estudiantes que reportaron falta de claridad y comprensión de ítems del Cuestionario de metas de logro fue interpretado como una necesidad de ajustes en el instrumento para una versión pertinente a nuestro medio. Las traducciones de estos ítems fueron revisadas nuevamente. En esta ocasión por una persona con estudios de posgrado asociados a cognición y educación con español como idioma nativo y alto nivel de inglés que concluyó que la traducción era aceptable, y sugirió variaciones menores en la redacción de dichos reactivos que se aceptaron y modificaron.(Tabla 3).

Tabla 3. Reactivos confusos y modificados de metas de logro

| Ítem | Redacción | |
|------|--|---|
| | <i>Reportada confusa</i> | <i>Modificación sugerida</i> |
| 4. | Me preocupa que quizá no aprenda todo lo que posiblemente podría en esta clase. | Me preocupa no aprender todo lo posible en la clase. |
| 6. | A veces, me preocupa que no aprenda todo lo que se puede aprender en esta clase. | A veces, me preocupa no aprender todo lo posible de la clase. |
| 10. | Lo único que quiero es evitar que me vaya mal en esta clase. | Sólo quiero evitar que me vaya mal en esta clase. |
| 11. | Mi meta en esta clase es evitar que mi rendimiento sea malo | Mi meta es evitar que me vaya mal en la clase. |

Además, la percepción de los de los estudiantes acerca de ítems repetidos propiciaron una reflexión sobre la teoría de metas de logro 2x2 y sobre las características socioculturales de nuestro contexto que condujeron a un agregado a las instrucciones con la intención de que el participante alcanzará una mejor comprensión del contenido de los ítems (ver rubro de instrucciones en Anexo 4)

Estudio Piloto 2

Las modificaciones en la redacción de ítems y agregados en las instrucciones al cuestionario de metas de logro derivadas de los resultados del primer piloto y la baja, aunque adecuada consistencia interna de la subescala de apoyo del estudiante de la Escala de apoyo social, fueron la base para el segundo estudio piloto de estos instrumentos.

En este estudio piloto 2, la muestra fue no probabilística de 31 estudiantes con participación voluntaria y la aplicación fue grupal, en una sola exposición y sin límite de tiempo.

En el cuestionario de metas de logro, los datos indicaron que únicamente el 10% (3) de los estudiantes proporcionaron comentarios sobre la claridad y comprensión de los ítems y fueron: *se repiten mucho pero se comprende*, *regular comprensión*, *claros pero indican casi lo mismo*. Por tanto, esta versión 2 del cuestionario de metas de logro se consideró pertinente y llevó a cabo el análisis de consistencia interna.

Tabla 4. Piloto 2. Consistencia interna de metas de logro

| Cuestionario de Metas de logro | α |
|---------------------------------------|----------------------------|
| Cuestionario completo | .71 |
| Desempeño/aproximación | .74 |
| Maestría evitación | .74 |
| Maestría/aproximación | .72 |
| Desempeño/evitación | .63 |

Esta segunda versión en español del cuestionario de metas de logro con el agregado de instrucciones, modificaciones mínimas en la redacción de los ítems y una consistencia interna que se mantuvo en rangos adecuados. Por tanto, se consideró apropiada para la aplicación en el estudio propiamente dicho de esta investigación.

En la escala de apoyo social, los comentarios de todos los participantes indicaron que los ítems eran muy claros y comprensibles.

Tabla 5. Piloto 2. Consistencia interna de apoyo social percibido

| Subescalas | α |
|---------------------------------------|----------------------------|
| Percepción de apoyo del profesor | .72 |
| Oportunidades de Autonomía | .74 |
| Percepción de apoyo entre estudiantes | .78 |

La consistencia interna del cuestionario de apoyo también mostró variaciones respecto al estudio piloto 1. Ambas de alfas de Cronbach, estuvieron el rango considerado pertinente. Asimismo, en el estudio piloto 2 ocurrió un incremento importante en la consistencia interna en la Subescala de percepción de apoyo entre estudiantes en comparación con el estudio piloto 1. A partir de estos datos se concluyó que la versión al español del instrumento era adecuada para su aplicación en la investigación.

Fase 4. Aplicación de instrumentos

La aplicación de los instrumentos se llevo a cabo acudiendo a los grupos de los participantes que fueron 275. De esta manera, la aplicación fue grupal, en una sola exposición y sin límite de tiempo.

Fase 5. Análisis de datos

En primer lugar, las respuestas a los instrumentos por parte de los estudiantes se capturaron y codificaron. Luego, se obtuvieron los promedios de los participantes correspondientes a cada factor de ambas escalas. Con respecto a los valores perdidos, se utilizó la técnica de sustitución o imputación por la media para reemplazarlos. Todos los puntajes se transformaron en puntaje z, incluyendo las calificaciones del semestre previo, para realizar un análisis comparativo de los datos obtenidos en las distintas escalas.

Para responder a los objetivos 1, 2, 3, se usaron principalmente análisis descriptivos y para los objetivos 4, 5, 6 se realizaron análisis de correlación, análisis de varianza (ANOVA de un factor) y una prueba de comparación de medias (Prueba t). Todos estos procedimientos fueron en base al programa SPSS en su versión 21.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Los primeros resultados que se presentan corresponden a la validez psicométrica de los instrumentos aplicados. El Cuestionario de Metas de Logro (Elliot & McGregor, 2001) mostró una consistencia interna adecuada medida a través del Alfa de Cronbach (Tabla 6).

Tabla 6. Consistencia interna del cuestionario de metas de logro

| | |
|-------------------------------------|--------------|
| Cuestionario completo | α .84 |
| Subescala de desempeño-aproximación | α .79 |
| Subescala de maestría-evitación | α .87 |
| Subescala de maestría-aproximación | α .90 |
| Subescala de desempeño-evitación | α .68 |

El análisis factorial utilizado para este cuestionario fue el análisis de componentes principales y sus indicadores que se observan en la tabla 7.

Tabla 7. Indicadores del análisis factorial del cuestionario de metas de logro

| | |
|--|---------|
| Determinante | .002 |
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | .81 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | .000 |
| Varianza explicada | 76.2% |
| Método de rotación | Oblimin |
| Carga factorial mínima | .30 |

La distribución factorial obtenida en este estudio correspondió con la del instrumento original (Tabla 8).

Tabla 8. Distribución factorial del Cuestionario de metas de logro

| Ítem | Componentes | | | |
|------|------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| | Desempeño-aproximación | Maestría-evitación | Maestría-Evitación | Desempeño-evitación |
| 1 | .883 | | | |
| 2 | .787 | | | |
| 3 | .845 | | | |
| 4 | | .844 | | |
| 5 | | .890 | | |
| 6 | | .923 | | |
| 7 | | | .896 | |
| 8 | | | .882 | |
| 9 | | | .856 | |
| 10 | | | | .864 |
| 11 | | | | .861 |
| 12 | | | | .623 |

La escala de apoyo social percibido demostró tanto en la escala completa como en cada una de sus subescalas un Alfa de Cronbach adecuado (Tabla 9).

Tabla 9. Consistencia interna de la escala de apoyo social percibido

| | |
|--|--------------|
| Escala completa | α .81 |
| Subescala de apoyo social del profesor | α .77 |
| Subescala de Autonomía | α .78 |
| Subescala de apoyo social del estudiante | α .80 |

Los indicadores del análisis factorial de la escala de apoyo social percibido se presentan en la tabla 10.

Tabla 10. Indicadores del análisis factorial de la escala de apoyo social percibido

| | |
|--|---------|
| Determinante | .000 |
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | .80 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | .000 |
| Varianza explicada | 40.7% |
| Método de rotación | Oblimin |
| Carga factorial mínima | .30 |

La distribución de los ítems en los factores de la escala de apoyo social percibido aplicada en este estudio fue idéntica a la del instrumento en inglés con excepción del ítems 16 que se desplazó del componente de apoyo social del estudiante al de oportunidades de autonomía (Tabla 11).

Tabla 11. Distribución factorial de la escala de apoyo social percibido

| Ítem | Componentes | | |
|------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| | Oportunidades de autonomía | Apoyo social del estudiante | Apoyo social del profesor |
| 1 | .576 | | |
| 2 | .717 | | |
| 3 | .748 | | |
| 4 | .573 | | |
| 5 | .657 | | |
| 6 | | -.564 | |
| 7 | | -.721 | |
| 8 | | -.575 | |
| 9 | | -.511 | |
| 10 | | -.519 | |
| 11 | .366 | | |
| 12 | | -.733 | |
| 13 | | -.351 | |
| 14 | | -.559 | |
| 15 | | -.544 | |
| 16 | | -.566 | |
| 17 | | -.679 | |
| 18 | | -.355 | |
| 19 | | | -.547 |
| 20 | | | -.735 |
| 21 | | | -.749 |
| 22 | | | -.636 |
| 23 | | | -.648 |
| 24 | | | -.570 |
| 25 | | | -.651 |

Una vez comprobada la validez de los instrumentos se procedió a obtener los resultados correspondientes a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación, los que se presentan a continuación siguiendo su orden.

Objetivo 1. Detectar el tipo predominante de metas de logro

Las metas de logro de maestría y desempeño con sus orientaciones de aproximación y evitación obtuvieron medias altas y se relacionaron con promedios altos. El promedio más alto fue para las metas de maestría-aproximación (ver Tabla 12).

Objetivo 2. Detectar el tipo predominante de apoyo social percibido

En el apoyo social más percibido, las medias fueron superiores al promedio, y la más alta fue la de apoyo percibido de los estudiantes (Tabla 12).

Objetivo 3. Detectar el rendimiento académico promedio semestral

La media de calificación de los promedios del semestre previo de los estudiantes resultó por encima de la calificación considerada como aprobatoria en el contexto de la institución de pertenencia de los participantes 70 (Tabla 12).

Tabla 12. Estadística descriptiva para los objetivos 1, 2 y 3

| | Metas de logro | | | | Apoyo social percibido | | | Rendimiento |
|------------|----------------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------|---------------|--------------|
| | Desempeño- aproximación | Maestría- evitación | Maestría- Aproximación | Desempeño- evitación | Apoyo del profesor | Apoyo del estudiante | Auton omía | Calificación |
| Media | 3.87 | 3.76 | 4.52 | 3.67 | 2.97 | 3.19 | 2.71 | 87.11 |
| Desv. típ. | .73 | .92 | .66 | .85 | .41 | .32 | .53 | 8.69 |
| Varianza | .53 | .85 | .44 | .72 | .17 | .10 | .28 | 75.59 |

Objetivo 4. Analizar las relaciones entre tipo de metas logro y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Los resultados mostraron la ausencia de correlaciones estadísticamente significativas entre el promedio de calificaciones del semestre previo (rendimiento académico) y los distintos tipos de metas de logro (Tabla 13).

Tabla 13. Correlación entre tipo de metas de logro y rendimiento académico

| | Desempeño- aproximación | Maestría- evitación | Maestría- aproximación | Desempeño- evitación |
|---------------------------|----------------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Correlación de Pearson | .061 | .004 | .047 | -.073 |
| Rendimiento Académico | | | | |
| Sig.(bilateral) | .32 | .94 | .44 | .24 |

Posteriormente, los datos de la variable rendimiento académico se transformaron en los niveles: alto, medio y bajo en función de los percentiles de las calificaciones en el semestre anterior a la toma de datos (Tabla 14).

Tabla 14. Percentil de rendimiento académico

| Percentiles | Promedio | Rango | Calificación |
|-------------|----------|---------------|--------------|
| 25 | 83.64 | 0 - 83.64 | Bajo |
| 50 | 90.10 | 83.65 - 90.10 | Medio |
| 75 | 93.17 | 90.11- 100 | Alto |

Se realizó una correlación de Pearson entre los niveles de rendimiento y las metas de logro, donde no se observó ninguna correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento alto y las diferentes metas de logro. Sin embargo, sí se encontró una correlación negativa estadísticamente significativa entre el grupo de medio rendimiento y las metas de desempeño- aproximación ($r = -.26$) y una correlación positiva significativa entre el rendimiento bajo y las metas de maestría-evitación ($r=.28$) con una significancia bilateral a nivel .05

Tabla 15. Correlación entre tipo de metas de logro y niveles de rendimiento académico

| Rendimiento | Metas de logro | | | |
|--------------|----------------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|
| | Desempeño- aproximación | Maestría- evitación | Maestría- aproximación | Desempeño- Evitación |
| Alto | .105 | .126 | .049 | -.008 |
| Medio | -.261* | .056 | -.151 | -.029 |
| Bajo | -.60 | .280* | -.42 | -.007 |

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Posteriormente se obtuvo $F = (2,262) = 447,904$, $p = .000$ en un análisis Anova de un factor entre los tres grupos de rendimiento académico alto, medio y bajo.

Objetivo 5. Analizar las relaciones entre tipo de apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

El rendimiento académico no correlacionó significativamente con ninguno de los componentes de apoyo social percibido. Tampoco se encontraron correlaciones cuando el rendimiento académico se transformó en niveles (Tabla 16).

Tabla 16. Apoyo social percibido

| | Apoyo del profesor | Apoyo del estudiante | Autonomía |
|------------------------|--------------------|----------------------|-----------|
| Correlación de Pearson | -.036 | -.160 | -.143 |
| Rendimiento académico | | | |
| Sig.(bilateral) | .77 | .20 | .25 |

Objetivo 6. Analizar las relaciones entre tipo de metas de logro y tipo de apoyo social percibido en estudiantes universitarios.

Los resultados mostraron que el apoyo del profesor correlaciona de forma positiva con las metas de desempeño-aproximación($r=.133$) con una significancia bilateral de .05 y también con metas de maestría-aproximación($r=.200$) con una significancia bilateral de .01. Por otra parte, el apoyo del estudiante correlaciona positivamente con las metas de logro maestría-aproximación ($r=.119$) con una significancia bilateral de .05.

Tabla 17. Correlación entre metas de logro y apoyo social percibido

| | Desempeño-aproximación | Maestría-evitación | Maestría-aproximación | Desempeño-evitación |
|-----------------------------|------------------------|--------------------|-----------------------|---------------------|
| Apoyo social del profesor | .133* | -.098 | .200** | .089 |
| Apoyo social del estudiante | .093 | .015 | .119* | .101 |
| Autonomía | -.009 | .031 | .067 | .055 |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los psicólogos cognitivos, han dirigido gran parte de sus esfuerzos a la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje con la intención de generar conocimiento que apoye a la construcción de un aprendizaje significativo en el estudiante. El estudio de la motivación desde aspectos contextuales hasta individuales ha tenido gran relevancia para cumplir dicho propósito. En este panorama, este estudio pretendió contribuir a la comprensión del rol de la motivación de logro y de algunas dimensiones del clima escolar en el rendimiento académico, en un grupo de estudiantes universitarios a partir del análisis y aporte realizado por los resultados obtenidos.

Los resultados mostraron que en los estudiantes universitarios, predominaron las metas de logro de *maestría-aproximación*, lo que concuerda con los datos encontrados por Jover y Navas (2014) en una población con características similares. Esta correspondencia, podría indicar que, el estudiante de educación superior se preocupa más por incrementar su nivel de habilidad y dominar las tareas en base a un estándar de evaluación intrapersonal que, por competir con sus compañeros (Elliot, 1999; Elliot, & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a).

Particularmente en México, los estudiantes en la universidad pasan por una serie de filtros como exámenes de competencia y psicométricos, y no todos tienen la posibilidad de iniciar la carrera ya que existe mucha demanda. Por tanto, se espera que quienes aprueban estas evaluaciones tengan un interés intrínseco en la carrera que eligieron y esta puede ser una razón por la cual los estudiantes manifiestan una predominancia de las metas de maestría-aproximación.

Las metas de maestría-aproximación se han considerado las más adaptativas para el aprendizaje, tanto por su focalización intrapersonal como por su valencia positiva. En general, en la facultad a que pertenecen los participantes por cuestiones de capacidad instalada de atención a estudiante se acepta aproximadamente el 30% de los candidatos a ingresar a ella en cada generación. El conocer este dato probablemente influye en una creencia positiva sobre las aptitudes y habilidades personales del estudiante para lograr el éxito en la conclusión de la carrera.

Además, la prevalencia de las metas de logro maestría-aproximación probablemente puedan relacionarse con el modelo académico basado en competencias de la universidad de adscripción de los participantes en este estudio. En dicho modelo el rol del estudiante se caracteriza por la autogestión de su proceso de aprendizaje, la participación activa en la construcción de su

proyecto educativo, el desarrollo de una capacidad de autoaprendizaje así como la posesión de una motivación permanente por aprender (Modelo académico de licenciatura, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011). En este contexto, es posible inferir que la implementación de este modelo educativo propicia la adopción predominante de las metas de maestría-aproximación de estudiantes.

Desde una perspectiva empírica el reporte de Dela Rosa y Bernardo (2013) y de Salmerón et al., (2011) de que los estudiantes con alta incidencia de metas de maestría-aproximación obtienen mejores calificaciones. En este estudio no se detectaron correlaciones entre dichas metas y el promedio de calificaciones.

En esta investigación, el promedio de las calificaciones de los estudiantes está en función de los resultados obtenidos en los exámenes y diversos tipos de evaluación que los profesores usan en un curso para valorar el aprendizaje del estudiante a lo largo del semestre y fue el indicador del rendimiento académico.

Para examinar con mayor precisión la variable de rendimiento académico se realizó su transformación a niveles de rendimiento alto, medio y bajo. El análisis de estos niveles de rendimiento y las metas de logro con sus orientaciones indicaron una correlación significativa negativa entre las metas de logro desempeño-aproximación y el rendimiento medio. El objetivo de este tipo de

metas es demostrar que se tiene la habilidad o conocimiento a los demás y existe una comparación con el grupo para identificar si se obtuvo éxito o no (Elliot, 1999; Elliot, & McGregor, 2001; Meece et al., 2006; Pintrich, 2000a). Este resultado requiere una profunda reflexión y mayor investigación que permita establecer relaciones entre las metas de desempeño-aproximación y niveles de rendimiento. En la literatura revisada no se encontraron estudios con dichas características.

Asimismo, este resultado condujo al cuestionamiento de ¿por qué las metas de desempeño-aproximación no correlacionaron con el rendimiento académico medio que se considera aceptable en el ámbito escolar? Harackiewicz et al., (2002) argumentan que estas metas están relacionadas con el rendimiento, pero no con la motivación intrínseca para aprender porque en ellas existe el deseo competir y se toma como referente a los compañeros para considerar si tuvo éxito o no. En esta línea de razonamiento es posible suponer que los estudiantes de rendimiento medio no tienen un interés especial en un logro académico marcadamente superior a los demás compañeros.

Aunque la intención sea compararse con los otros, y el fin la competencia la meta no necesariamente es salir mucho mejor que otros, ni una calificación alta, puede ser obtener un rendimiento académico solo ligeramente mejor que sus compañeros promedio. Por ejemplo, la mayor parte de los estudiantes en una

materia obtienen una calificación de 80 y entonces el estudiante con metas de desempeño-aproximación lo que intenta es lograr una calificación superior, no necesariamente la más alta o la mayor a lograr. El estudiante puede elegir superar solo por algunos puntos dicha media permaneciendo por tanto en el mismo nivel de rendimiento.

En el aspecto teórico formal, el planteamiento previo pudiera ser una extensión complementaria del argumento de que las metas *desempeño-aproximación* tienen consecuencias positivas para el rendimiento académico (Harackiewicz et al., 2002) y de que las metas de desempeño pueden ser adaptativas y positivas para dicho rendimiento (Midgley, 2002). De igual manera, pudieran relacionarse con estándares externos que propicien un aprendizaje aunque sea más limitado que las metas de maestría (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996).

Otro resultado de esta investigación fue una correlación positiva significativa entre las metas de logro maestría- evitación y el bajo rendimiento académico. En ellas la evaluación se focaliza en la incompetencia, son un esfuerzo por no hacer las cosas peor de lo que se ha hecho previamente, o una preocupación por no aprender tanto como es posible (Elliot & Murayama, 2008). Así, en estas metas el estudiante tiene miedo a cometer errores, a dejar actividades incompletas o tener un entendimiento fragmentado del contenido del curso. Por

tanto, se genera ansiedad y esta ocasiona un bajo rendimiento académico (Elliot, 2005; Elliot & McGregor 2001).

En términos empíricos, esta correlación coincide y complementa el resultado de Hulleman, Trinastic y Harackiewicz, (2006) que encontraron que las metas de maestría-evitación predicen una pobre ejecución en exámenes de elección múltiple y ensayo. Por otra parte, en la revisión de la literatura, no se encontraron estudios que trabajaran con niveles de rendimiento académico y el modelo 2x2 de metas de logro.

Respecto al apoyo social percibido el análisis de datos indicó que predominó el de los compañeros por lo que se deduce que coexisten sentimientos positivos, de respeto y ayuda entre los compañeros estudiantes. Este resultado de predominancia del apoyo social percibido se incorpora a los datos de Kindermann (2007) que encontraron que los compañeros del grupo influyen en el desarrollo académico y de Klem y Connel (2004) que demostraron que un ambiente escolar donde todos los estudiantes se apoyan contribuye a fomentar un mayor aprendizaje.

Por otra parte, este hallazgo discrepa con lo observado por Patrick, Ryan y Kaplan (2007) en estudiantes de educación básica, quienes también en la comparación de las medias detectaron una predominancia de la percepción de apoyo de los maestros. También es diferente a los datos de McKown y

Weinstein (2008) y Suldo, Shaffer, y Shaunessy (2008) que mostraron que la percepción del estudiante de las expectativas y actitudes del profesor hacia él, tienen un impacto significativo en su rendimiento académico y que los estudiantes que perciben un mayor apoyo tienen más probabilidad de altos logros académicos (Wentzel & Wigfield, 1998).

Las investigaciones previamente referidas y la mayor parte de la investigación de apoyo social percibido son en educación básica (primaria y secundaria). Los estudios en educación superior son escasos. En este contexto, es relevante destacar que los participantes de la presente investigación son de educación superior por lo que una probable interpretación de la diferencia encontrada es que a medida que el estudiante avanza edad, madurez y en su nivel de estudios, el apoyo entre iguales se vuelve más importante que el del profesor. Asimismo, este resultado pudo asociarse con el reporte de Padilla, Moreno y Rodríguez (2010) que reportaron que en la institución educativa a que pertenecen los estudiantes de este estudio los profesores de cursos en aula tienen entre sus principales estrategias de enseñanza actividades colaborativas y de discusión entre los estudiantes.

El análisis de la relación entre apoyo social y rendimiento académico y de sus niveles demostró ausencia de correlaciones significativas entre estas variables. No obstante, las medias de las dimensiones de apoyo percibido del profesor y del estudiante, así como de la autonomía fueron superiores al promedio y el

rendimiento académico de los estudiantes correspondió a un nivel medio. Estas particularidades de estas variables son indicadores de una asociación, pero que no logra la significancia por lo que puede inferirse que aunque en este estudio específico influyen en el aprendizaje pero no lo hacen de forma exclusiva. En el aprendizaje y en el logro académico intervienen múltiples factores y uno de ellos es la motivación de logro.

Al analizar la relación entre motivación de logro y apoyo social, los resultados mostraron que el apoyo del profesor correlaciona significativamente de forma positiva con los dos tipos de metas de logro de aproximación, las cuales son adaptativas para el aprendizaje como afirmaron Dela Rosa y Bernardo (2013). Además, es evidencia de el aprendizaje y logro académico se explican mejor con ambas variables que con una sola (Cockley, 2003). Patrick (1997) y Ryan (2001), arguyen que las relaciones sociales y el contexto social influyen en las metas de los estudiantes y en otros aspectos de la motivación.

Diversas investigaciones han encontrado una correlación positiva significativa entre el apoyo social y la motivación. La relación profesor-estudiante influye en la motivación y conducta del estudiante en el salón de clase (Skaalvik, & Skaalvik, 2013), en particular cuando el profesor se caracteriza por la calidez y comunicación abierta (Roeser et al., 1998). De igual manera, la percepción del estudiante de las expectativas y actitudes del profesor hacia él, tiene un impacto significativo en su rendimiento académico (McKown & Weinstein, 2008; Suldo,

Shaffer, & Shaunessy, 2008).

Esta correlación positiva indica que el apoyo emocional y académico del profesor influye en la valencia del tipo de meta de logro que predomina en los estudiantes. Las metas con enfoque de aproximación son más adecuadas para facilitar la eficacia y compromiso con la tarea y se centran en el éxito (Elliot, Shell, Henry, & Maier, 2005) que cuando es eje de la regulación mantiene la esperanza, entusiasmo y emoción ya que se recuerda constantemente la posibilidad de superación (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006).

El profesor juega un rol relevante en el desarrollo de la motivación de los estudiantes aun en población universitaria, el apoyo emocional y académico puede fomentar en los estudiantes la búsqueda de éxito, colaboración, el apoyo de los compañeros y resultados positivos ya sea que estén intrínseca o extrínsecamente motivados.

La correlación positiva entre el apoyo entre estudiantes y las metas de logro maestría–aproximación se relaciona con resultados de estudios de Battistich et al., (1995) que mostraron que las relaciones de apoyo entre los compañeros de clase se asocian con la motivación intrínseca y el agrado por la escuela.

En general, se acepta que la motivación del estudiante es producto de la interacción de diversos componentes entre los que se encuentran las

interacciones con profesores y compañeros y la percepción que éstas experiencias producen (Pintrich, 2003).

Si bien no se encontraron relaciones significativas entre la motivación y la percepción de apoyo social respecto al rendimiento académico, si se encontró una asociación entre la percepción de apoyo del profesor, los estudiantes y la motivación. Estos resultados pueden representar la relevancia que tiene el rol del apoyo tanto emocional como académico de los profesores y estudiantes, para promover un ambiente académico positivo que coadyuve a la adopción de metas adaptativas y permita experimentar emociones positivas para el aprendizaje.

La motivación del estudiante se basa en procesos intra e interpersonales (Turner & Patrick, 2004). La motivación intrapersonal de un estudiante depende en parte del apoyo del profesor ya que se refiere a las percepciones, creencias, intereses del estudiante y puede ser modificada por procesos interpersonales como lo son el apoyo del profesor y entre compañeros (Furrer & Skinner ,2003).

La hipótesis de que el tipo predominante de meta de logro será el de maestría aproximación en este estudio es aceptada. Sin embargo se rechaza que el apoyo social percibido del profesor fuera el más destacado, ya que fue superior el apoyo percibido del estudiante.

La hipótesis de que las metas con enfoque de aproximación correlacionan positivamente con rendimiento académico no es aceptada en esta investigación puesto únicamente se detectó una correlación significativa que fue negativa en las metas de desempeño-aproximación y se presentó en el nivel de rendimiento académico medio.

La hipótesis de una correlación positiva entre rendimiento académico y apoyo social percibido se rechaza dado que hubo ausencia de correlaciones entre estas variables incluso cuando se analizó en base a niveles de rendimiento.

La hipótesis de correlaciones positivas entre las variables de motivación de logro y el apoyo social percibido se acepta en las dimensiones de apoyo social percibido del profesor y del estudiante y las metas de maestría-aproximación y desempeño-aproximación y se rechaza en las metas de maestría y desempeño con orientación hacia la evitación.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El estudio está enmarcado en las teorías de motivación de logro, y de apoyo social percibido por lo que sus resultados están limitados a las acepciones que la sustentan.

La validez de los resultados del estudio está limitado a la muestra de estudiantes universitarios con que se trabajó que pertenecen a una universidad pública de una ciudad del noreste de México.

La recolección de datos fueron cuestionarios tipo escala Likert por lo que pudiera estar afectados por la deseabilidad social y otros tipos de dificultades que presentan estos tipos de informes.

Para futuras investigaciones sería importante incorporar otras variables. El rendimiento académico se consideró como las calificaciones del semestre anterior que si bien son consideradas como un predictor del aprendizaje estas no pueden garantizar el mismo. Sería positivo incluir en estudios posteriores diferentes formas de medir el rendimiento académico que permitan realizar conclusiones más precisas, por ejemplo: participación en clase, estrategias de aprendizaje, autorregulación, ejecución en los exámenes, compromiso con tareas etc.

También existen variables mediacionales que no se contemplaron en esta investigación y que pueden afectar el rendimiento académico, como por ejemplo factores emocionales (Pekrun et al., 2009). Por tanto, se sugiere la realización de estudios que incorporen también estos aspectos.

Muchas variables que pueden estar relacionadas con el rendimiento académico como son los factores cognitivos, emocionales, sociales, componentes como la personalidad, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, inteligencia, habilidad social, nivel socioeconómico, etc. Dicho de otra manera, existen múltiples variables que es difícil de integrar en una sola investigación por motivos de complejidad y tiempo pueden ser relevantes y que habría que incluir en futuras investigaciones.

A manera de reflexión final.

Las medias de las metas de logro y sus cuatro orientaciones fueron superiores a la media. En orden decreciente de mayor a menor predominaron las metas de logro de maestría-aproximación, desempeño-aproximación, maestría-evitación y por último desempeño-evitación. De la superioridad de la media de las cuatro orientaciones, del orden de la jerarquía de las metas y la media del rendimiento académico pudiera inferirse que tanto la motivación interna como la motivación externa influyen en dicho el logro académico.

El área de oportunidad en la teoría de metas de logro es continuar la investigación y desarrollo teórico de las características asociadas a cada una de las orientaciones para establecer diferencias más claras entre ellas que

permitan concretizar las particularidades de la motivación interna y externa, así como sus relaciones.

Además, el uso de niveles (rangos) tanto en metas de logro como de rendimiento académico probablemente coadyuve a ubicar las especificaciones y/o interacciones entre los tipos de motivación.

El apoyo social percibido está considerado como un factor de motivación externa y en este estudio al igual que en las metas de logro, la media fue superior a la media, pero con puntajes menores incluso comparado con el más bajo de las metas. La secuencia de mayor a menor fue apoyo social percibido del estudiante, apoyo social percibido del profesor y autonomía. A partir de este resultado puede inferirse la influencia de este aspecto de motivación extrínseca en el rendimiento académico, pero en menor grado que las metas de logro.

En el modelo a explorar en esta investigación se partió de la acepción de una continuidad entre motivación interna y externa que además tiene la función de ser un vector diferenciador de las metas de maestría y de desempeño con sus orientaciones de aproximación y evitación que se enlaza en la motivación extrínseca al clima escolar con sus dimensiones de apoyo social percibido del profesor y del estudiante y de la autonomía.

Este modelo se sustenta en la teoría de metas de logro, así como las dificultades para establecer claras y precisas definiciones de cada una de las orientaciones de las metas y sus relaciones con el rendimiento académico.

Los resultados de investigaciones no siempre han sido congruentes con las propuestas teóricas ya que las metas de maestría y de desempeño se han presentado asociadas a un rendimiento académico positivo que favoreció la incorporación de las orientaciones de aproximación y evitación. Además, estos resultados contradictorios han conducido al planteamiento de diferentes tipos de aprendizaje sin que a la fecha se haya logrado establecer cuáles y qué características posee cada uno de ellos ni la clase de relaciones específicas que se establecerían con la motivación intrínseca y extrínseca. También han propiciado la inclusión del contexto escolar como un reconocimiento de que las metas de logro por sí mismo no logran explicar por completo la motivación y que en esta investigación fue bajo la vertiente de clima escolar y sus dimensiones de apoyo social percibido del profesor y del estudiante y de la autonomía.

Aceptando la teoría, la motivación intrínseca tiene como principal definidor el emerger de la persona y la motivación extrínseca ser generada por agentes externos. En el aula, lugar que se considera central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los principales actores son el profesor y el estudiante.

La investigación ha demostrado que el apoyo social percibido del profesor y de los compañeros por el estudiante en aspectos emocionales y académicos redundan en un mejor aprendizaje. Sin embargo, el trabajo con las relaciones con el rendimiento académico (calificaciones) que es un criterio académico y social ampliamente aceptado de aprendizaje son pocos menos aún en el nivel universitario.

En general, se admite que el profesor puede generar el interés del estudiante por aprender de manera profunda el conocimiento implicado en el curso del que está a cargo. En esta línea de razonamiento, la motivación intrínseca puede originarse a partir de un factor externo como es el profesor con sus características de personalidad, percepción de su rol de profesor y del estudiante, estrategias de enseñanza y recursos de evaluación, etc., así como el modelo educativo y el plan de estudios. También, la dinámica grupal donde los compañeros tienen un papel relevante, el entorno familiar y social en que está inmerso, demanda laboral de la carrera, etc.

No obstante, también habría que considerar el interés previo del estudiante por los temas del contenido del curso, sus enfoques de aprendizaje, expectativas laborales y sociales a largo plazo, condición socio-económica, salud, etc.

En relación al modelo se demostró que el apoyo social percibido del profesor y del estudiante influye en las metas de logro de maestría y de desempeño, particularmente en la orientación de aproximación. Lo anterior permite inferir la interacción de la motivación interna y externa en el rendimiento académico del estudiante.

El aprendizaje y logro académico son multifactoriales reconociéndose en la actualidad que su comprensión completa implica factores sociales, educativos y emocionales que aún deben investigarse de manera más profunda e integrada para su mejor entendimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goal in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

Anderman, E. M. & Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 369–389). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego: Academic Press.

Asante, K. O. (2010). Sex differences in mathematics performance among senior high students in Ghana. *Gender and Behaviour*, 8(2), 3279–3289.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors

- predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261- 278.
- Atkinson, J. S. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-374.
- Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1986). Self-concept, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Battistich, V., Soloman, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientations: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Learning and Individual Differences*, 22, 280-289.
doi:10.1016/j.lindif.2012.01.009
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A

- Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. (1990). Toward a Motivational Model of Couple Happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021-1031.
- Boiche, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: a self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development of validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C. & Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46, 129-149.

- Brophy, J. E. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist, 34*, 75-85.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*, Third Edition, Routledge, New York.
- Campbell, H. L., Barry, C. L., Joe, J. N., & Finney, S. J. (2008). Configural, metric, and scalar invariance of the Modified Achievement Goal Questionnaire across African American and white university students. *Educational and Psychological Measurement, 68*(6), 988-1007.
- Cater, M., Machines, K., & Janet, E. F. (2013). A phenomenological examination of context on adolescent ownership and engament rationales. *The Quality Report, 18*(31), 1-13.
- Cian, K. D., Seldon, K. M., Hilpert, J. C. & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A Self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 223-243.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*, 180-213.
- Cokley, K. O. (2003). What do we know about the motivation of African American students? Challenging the "anti-intellectual" myth. *Harvard Educational Review, 73*(4), 524-558.
- Cokley, K. O. & Chapman, C. (2008). The roles of ethnic identity, anti-White

- attitudes, and academic self-concept in African American student achievement. *Social Psychology of Education*, 11(4), 349-365.
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166.
- Coutinho, S.A. & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11, 131-151.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.

- Dela Rosa, E. D., & Bernardo, A. B. I. (2013) Testing Multiple Goals Theory in an Asian Context: Filipino University Students' Motivation and Academic Achievement. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1, 47–57. DOI: 10.1080/21683603.2013.782594
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K, (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241.
- Eccles, J. (2006). *A motivational perspective on school achievement: Taking responsibility for learning, teaching and supporting*. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles.htm>
- Eccles, J. & Roeser, R.W. (2009). Schools, Academic Motivation and Stage-Environment Fit. In Richard, M. Lerner & Laurence Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3^a Ed.). Individual bases of adolescent development, 404-433. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Eccles, J. S. & Wang, M. T. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In: W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.) *Handbook of child*

- psychology* (5th ed., Vol. III, pp. 1017–1095). New York: Wiley
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C.M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). *Expectancies, values, and academic Behavior*. In J. T. Spence, *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series, Ed.) and N. Eisenberg (vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goal. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual History of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. s. Dewek (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York:m Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997).A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461– 475.

- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Bouas Henry, K., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97, 630 – 640.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of educational psychology*, 80(3), 381.
- Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J., & Gruman, D. H. (2005). Do social and behavioral characteristics targeted by preventive interventions predict standardized test scores and grades? *Journal of School Health*, 75,342-349.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Finney, S., Pieper, S., & Barron, K. (2004). Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Flores, R. & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 12 (1)1-18.

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148 - 162.

Gálvez, A. M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, 2(6), 87-101.

García, M. S., González, J. A, Núñez, J. C, González, S., Álvarez, L., Roces, C., González, R. & Valle, A., (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula abierta*, 71,175-199.

Gargallo, B., Suarez, J., Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.

Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6, 153-168.
doi:10.1016/j.edurev.2011.04.001

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.

Gorham, J. & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college

- classes. *Communication Education*, 46, 245-161.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 147-171). San Diego: Academic Press.
- Hamre B. K. & Pianta R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hannula, M. (2006). Motivation in mathematics: goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 165 - 178.
- Hanson, T. (2011). *Teacher Support: High Expectations and Caring Relationships*. Los Alamitos: WestEd. Recuperado de: <http://www.ocde.us/HealthyMinds/Documents/High%20Expectations%20Caring%20Relationships%20S3factsheet1%20caring.pdf>.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational psychologist*, 33(1), 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college

- classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Baron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hardre, P., Crowson, M., DeBacker, T., & White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269. doi: 10.3200/JEXE.75.4.247-269.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120–126.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21 t century. *Review of Educational Research*, 70, 151- 179
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L.K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement- A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. A. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different

labels for the same constructs or different constructs with similar labels?

Psychological Bulletin, 136, 422-449. doi:10.1037/a0018947

Hulleman, C. S., Trnastic, J. P., & Harackiewicz, J. M. (2006). *Approach and avoidance mastery goals in a learning context*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Norwicki, G. P. (1987). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1206-1217.

James, V. & Yates, S. (2009) University students' personal achievement goals and perceptions of tutorial goal structures. In *The Student Experience, Proceedings of the 32nd HERDSA Annual Conference, Darwin, p.p. 230-24, 6-9*.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Jara, D., Velarde, H., & Gordillo, G., Guerra, G., Leon, I., Arroyo, C., & Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197.

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., & L. Z. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on

- Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, (80)5, 1514-1530.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*, pp.21–53. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kiamanesh, A. R. (2005). Evaluating students' achievements: The role of students' characteristic and family background in Iranian students' mathematics achievement. *Prospects*, 35(2), 161–174.
doi.org/10.1007/s11125-005-1819-1
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78, 1186-1203.
- Kinderman, A. & Skinner, E. (2009). How do naturally existing peer groups shape children's academic development during sixth grade? *European Journal of Developmental Science*, 3(1), 31-43.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C., & Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in adolescents' internalizing and

- externalizing problems. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88
- Lee, V. E. & Smith, J. (2001). *Restructuring high schools for equity and excellence: What work*. New York: Teachers College Press.
- Ling, G., Yosikawa, H., Chen, X., Hugues, D., Ke, X. & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107-124). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P .K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42(3), 196-222.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006).Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 491-502.
- Malka, A. & Covington, M.V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance.

Contemporary Educational Psychology, 30(1), 60-80.

Marchand, G. & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 65-82.

Matsumoto, D. & Sanders, M. (1988). Emotional experiences during engagement in intrinsically and extrinsically motivated tasks. *Motivation and Emotion*, 12, 353-369.

McKown, C. & Weinstein, R. S. (2008).Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235-261.

McKown, C. & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235-261.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.

Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

Midgley, C. (2002). *Goals, goals structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah NJ: Laurence Erlbaum.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and

- attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M., Huda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor: University of Michigan
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-11. Recuperado de <http://revista.iered.org>
- Montero, I. & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Morris, R. L. & Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach-avoidance goals in sport. *Journal of Sports Sciences*, 28, 465–476.
- Murdock, T. B. & Miller, A. D. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *Elementary School Journal*, 103, 383-399.
- Nelson, R. M. & DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents:

- The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23, 272-278. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.017
- O'Malley, M. & Amarillas, A. (2011). *Caring relationships and high expectations*. California Safe and Supportive Schools What Works Brief, No. 1. Los Alamitos: WestEd. Recuperado de: <http://californias3.wested.org/tools/2>.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Padilla Montemayor, V. M., Rodríguez Nieto, M. C., & Peña Moreno, J. A. (2010). University professors in face to face and mixed courses: Conceptions of Teaching. In Jan Herrington Jan & Bill Hunter (Eds.), *Proceedings of World Conference on Education Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010* (pp. 2865-2867). Chesapeake, Va: ACCE.
- Palmero, F., (2005). Motivación: Conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, 8(20), 210-223.

- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 8-47.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist, 32*, 209-220.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A., & French, B.F. (2008). Patterns of Young Children's Motivation for Science and Teacher-Child Relationships. *Journal of Experimental Education, 76*(2), 121-144.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record, 105*, 1521-1558.
- Pianta R. C. & Stuhlman M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-

- regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P. R. (2000c). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22, 207-2017. doi:10.1016/j.lindif.2011.10.005
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic

- motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-34.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119–138.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999), Autonomy-supportive Teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' motivation by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Regner, I., Escribe, C., & Dupeyrat, C. (2007). Evidence of social comparison in mastery goals in natural academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 575-583. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.575.
- Rinaudo, M. C., Barrera, M. L., & Donolo, D. S. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista española Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/texto.html>.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional

- functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Developmental and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Romero, M. & Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de educación*, 50(5), 5. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3067Ariza.pdf>.
- Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M., & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research*. RTI Press publication No. BK-0004-1009. Research Triangle Park, NC: RTI International. Recuperado de <http://www.rti.org/rtipress>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence. Longitudinal relations, paterns, and prediction by experience in middle school. *Developmental and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Roussel, P., Elliot, A. J. & Feltman, R. (2011).The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21, 394-401.
- Rubin, K. H., Chen, X., Coplan, R., Buskirk, A. A., Wojslawowics, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M.N. Bornstein & M.H. Lamb (Eds.),

- Developmental science: An Advanced Textbook* (pp. 513-555). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Association.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescents' motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.). *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews/ Inc.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). An overview of self-determination theory: anorganismic dialectical perspective. In R. Ryan, & E. Deci (Eds.), *Handbook of self determination research* (pp. 31-59). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 13-51). Orlando, FL: Academic press.
- Salami, S. O. (2008). Roles of personality, vocational interests, academic achievement and socio-cultural factors in educational aspirations of secondary school adolescents in southwestern Nigeria. *Career Development International*, 13(7), 630-647. doi.org/10.1108/13620430810911092
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Salmerón, P., & Rodríguez S., (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (Eds.) (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J., L. (2008). *Motivation in education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal

- theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Shernoff, D. J. & Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 564-580.
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69-77.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 9, 65-87.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2008). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
doi: 10.1016/j.lindif.2008.05.004
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Shaunessy, E. (2008). An independent

- investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(1), 69-82.
- Tejedor, T. F. J. & García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2007). Causas de bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos. Propuesta de mejora en el marco de EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-373.
- Traş, Z. (2013). The investigation of social problem solving abilities of university students in terms of perceived social support. *Educational Research and Reviews*, 8(4), 1076-1081.
- Turner, J. C. & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106, 1759–1785.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., & Patrick, H. (2003). Teacher Discourse and students' affect and achievement-related behaviors in two high mastery /high performance classrooms. *Elementary School Journal*, 103, 357-382.
- Turner, J., Midgley, C., Meyer, D., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y., Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). Plan de desarrollo Institucional, UANL 2007-2012. *Modelo académico de licenciatura*. Monterrey, N. L., México. Recuperado de

<http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/ma-lic11-web.pdf>

- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 X 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(11), 1432–1445..
- Valenzuela, J. & Nieto A. M. (2008) Motivación y Pensamiento Crítico. Aportes para el Estudio de esta Relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28(1). 1-8. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/texto.html>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez Perez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*. 44(1), 86-97.
- Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 932-943
- Velásquez, C., Montgomery, W., & Montero, V. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de investigación. Psicología*, 11(2), 139-152.
- Wang, C. K. J., Biddle, S., & Elliot, A. J. (2007). The 2 × 2 achievement goal framework in a physical education context. *Journal of Sport and Exercise*,

8, 147–168.

Way, N. & Robinson, M. (2003). The influence of family and friends on the psychological adjustment of ethnic minority, low-income adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18, 324–347.

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-18.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.

Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: a longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.

Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. *Educational Psychology Review*, 10(2) 155-175.

White, R. H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. Doi: 10.1006/ceps.1999.1015.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation*, 91-120.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. McInerney & S. van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 165-198). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th edition, Vol. 3) pp. 933-1002. New York: Wiley.

ANEXOS

ANEXO 1.

Permiso de adaptación y uso del Cuestionario de Metas de logro 2x2 (Elliot & Mc. Gregor, 2001).

----- Original Message -----

From: "Laura Minerva Ramirez Treviño" <laura.ramirez333@hotmail.com>

To: andye@psych.rochester.edu

Sent: Tuesday, August 27, 2013 6:14:48 PM

Subject: Greetings for Mexico

Dear Andrew J. Elliot and Holly A. McGregor

My name is Laura Minerva Ramirez Treviño. I am student of the Master of Science with a major in Cognition and Education at the School of Psychology at the Autonomous University of New Leon (Universidad Autónoma de Nuevo León; UANL), one of the biggest and most prestigious universities in Mexico.

I am doing my research for obtaining the degree of Master in the field of motivation, so I request permission to adapt to our context and use the Achievement Goals Questionnaire in my research.

Respectfully.

Laura Minerva Ramírez Treviño Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Carlos Canseco # 100 Col. Mitras Centro Monterrey, N. L. C. P. 64460

México

Teléfonos: (81) 83 33 82 33 ext. 2013

Email: laura.ramirez333@hotmail.com

School of Psychology, Universidad Autónoma of Nuevo León : <http://www.psicologia.uanl.mx/>

Graduate School of Psychology of Universidad Autónoma of Nuevo León:

<http://www.psicologia.uanl.mx/index2.htm>

Date: Tue, 27 Aug 2013 22:25:48 -0400

From: andye@psych.rochester.edu

To: laura.ramirez333@hotmail.com

Subject: Re: Greetings for Mexico

You have my permission.

Andrew

ANEXO 2

Permiso de adaptación y uso del Cuestionario de Percepción de Apoyo Social (Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, Hughes, & Lu, 2009).

-----Original Message-----

From: kelliott@edc.org [mailto:kelliott@edc.org] On Behalf Of Laura Ramirez

Sent: Wednesday, April 02, 2014 12:05 PM

To: Jia, Yueming

Subject: [Learning and Teaching] Greetings from mexico

yjia,

Laura Ramirez (laura.ramirez333@hotmail.com) has sent you a message via the contact form at Learning and Teaching.

Message:

Dear Yueming Jia

My name is Laura Minerva Ramirez Treviño. I am student of the Master of Science with a major in Cognition and Education at the School of Psychology at the Autonomous University of New Leon (Universidad Autónoma de Nuevo León; UANL), one of the biggest and most prestigious universities in Mexico.

I am doing my research for obtaining the degree of Master in the field of motivation and perceived social support, so I request permission to adapt to our context and use the instrument of Perceived School Climate of 25-item version of two school climate measures in my research.

Respectfully.

Laura Minerva Ramírez Treviño

Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Nuevo León
Dr. Carlos Canseco # 100
Col. Mitras Centro
Monterrey, N. L.
C. P. 64460
México

Teléfonos: (81) 83 33 82 33 ext. 2013

Email: laura.ramirez333

School of Psychology, Universidad Autónoma of Nuevo León:

<http://www.psicologia.uanl.mx/>

Graduate School of Psychology of Universidad Autónoma of Nuevo León:

<http://www.psicologia.uanl.mx/index2.htm>

From: YJia@edc.org
To: laura.ramirez333@hotmail.com
Date: Wed, 2 Apr 2014 16:19:41 -0400
Subject: RE: [Learning and Teaching] Greetings from mexico

Hello Laura,

Yes, you can use the measure in your research. All the items were listed in our paper.

Best,

Yueming

Yueming Jia, Ph.D.
Senior Research Associate
Learning & Teaching Division
Education Development Center, Inc.
43 Foundry Avenue, Waltham MA 02453
Phone: 617-618-2555; Fax: 617-630-8439
yjia@edc.org

Education Development Center, Inc. | Learning transforms lives.
edc.org

ANEXO 3

Permiso institucional de aplicación de instrumentos



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FaPsi



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Subdirección de Posgrado

Of. Num. - 131/2014

Mtra. Magaly Cárdenas Rodríguez
Sub director académico
de la Facultad de Psicología de la UANL
Presente.--

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización, para la aplicación de dos instrumentos: Cuestionario de Metas de logro y Apoyo Social Percibido, a 300 estudiantes Universitarios de nivel Licenciatura.

La investigación referida es realizada por la alumna LAURA MINERVA RAMIREZ TREVIÑO como parte de su tesis, como alumna de la Maestría en Orientación en Cognición y Educación con Núm. de matrícula 1338516, en el periodo ene - jun 2014.

El presente estudio es dirigido por la Dra. María Concepción Rodríguez Nieto, catedrática de este Posgrado de la Facultad de Psicología de la UANL.

Sin más por el momento y agradeciendo de antemano las atenciones brindadas a la presente, le reitero mi más alta estima personal y académica.

Atentamente,
"Alere Flammam Veritatis"
Monterrey, N.L. 27 de marzo de 2014



SUBDIRECCIÓN
DR. JOSÉ CRUZ RODRÍGUEZ ALCALA
Subdirector de Posgrado

JCRA/lemv.*

10/05/14
Recibido
13/Ago/14

764 811788516



Ave. Dr. Carlos Canseco #110 y Dr. Eduardo Aguirre Pequeño, Mitras, Centro, C. P. 64460, Monterrey, N. L.
Tels. (01-81) 8348.0286, 8333-7859, 8333-8222 Ext. 201, Directo y Fax 8348-3781, 8333-6744
www.psicologia.uanl.mx

ANEXO 4

Cuestionario de Metas de logro 2x2

Nombre completo: _____ Semestre _____
Turno _____ Promedio del semestre anterior _____ Edad _____ Género _____

Cuestionario de metas de logro 2x2 (Elliot & McGregor, 2001)

- **Instrucciones:** Las siguientes declaraciones representan tipos de metas que usted puede o no tener para este semestre, quizá le parecerán ligeramente similares, sin embargo, tome en cuenta que hay diferencias. Por ejemplo, unas se enfocan en mejoras personales y otras en mejoras con respecto a otros, unas en obtener éxito y otras en evitar una posibilidad negativa.

Lea con atención y reflexiona **marca con una X lo verdadero que se sea para usted cada una de las declaraciones**. Su participación es completamente voluntaria, todas tus respuestas serán anónimas y confidenciales. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, sea honesto y responda a todas las declaraciones.

| Para mí | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|---------------|-------------|------------|-----------------------|
| 1. Es importante para mí, tener un mejor rendimiento que otros estudiantes | | | | | |
| 2. Es importante para mí hacer bien las cosas en comparación con otros en este semestre. | | | | | |
| 3. Mi meta en este semestre es obtener una mejor calificación que la mayoría de los otros estudiantes. | | | | | |
| 4. Me preocupa que quizá no aprenda todo lo que podría en este semestre. | | | | | |
| 5. A veces, me temo no entender los contenidos de este semestre tan a fondo como me gustaría | | | | | |
| 6. A veces me preocupa que no aprenda todo lo que se puede aprender en este semestre. | | | | | |
| 7. Quiero aprender tanto como sea posible en este semestre. | | | | | |
| 8. Me es importante entender los contenidos de este semestre de la forma más completa posible. | | | | | |
| 9. Deseo dominar completamente el material que se presenta en este semestre. | | | | | |
| 10. Todo lo que quiero es evitar que me vaya mal en este semestre. | | | | | |
| 11. Mi meta en este semestre es evitar que mi rendimiento sea malo. | | | | | |
| 12. A veces, lo que me motiva en este semestre es el temor a que me vaya mal | | | | | |

Anexo 5

Cuestionario de Percepción de Apoyo Social

Cuestionario de Percepción de apoyo social (Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, Hughes, & Lu, 2009).

Instrucciones: a continuación se presentan algunas afirmaciones sobre la percepción del apoyo social de este semestre. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

| | Nunca | Casi nunca | Casi siempre | Siempre |
|---|-------|------------|--------------|---------|
| Apoyo del profesor | | | | |
| 1. Puedo hablar con mis profesores de mis problemas | | | | |
| 2. Les importo a mis profesores | | | | |
| 3. Los profesores ayudan a los estudiantes que tienen problemas | | | | |
| 4. Los profesores ayudan a los estudiantes que tienen problemas académicos | | | | |
| 5. Los profesores piensan que puedo hacer las cosas bien | | | | |
| 6. Los profesores se esfuerzan para que me vaya bien en las pruebas | | | | |
| 7. Mis profesores me hacen sentir bien conmigo mismo | | | | |
| Oportunidades de autonomía | | | | |
| 8. Los estudiantes pueden ayudar a decidir algunas de las reglas. | | | | |
| 9. Los estudiantes ayudan a decidir a qué se dedica el tiempo en clase. | | | | |
| 10. Los estudiantes tienen la oportunidad de ayudar a tomar decisiones. | | | | |
| 11. Los profesores preguntan a los estudiantes sobre qué es lo que quieren aprender | | | | |
| 12. Los estudiantes pueden opinar sobre cómo se hace el trabajo | | | | |
| Apoyo estudiante-estudiante | | | | |
| 13. Los estudiantes usan apodosos desagradables para hablarse entre ellos | | | | |
| 14. Los estudiantes son crueles con otros estudiantes | | | | |
| 15. Los estudiantes se respetan entre ellos | | | | |
| 16. Los estudiantes se ayudan entre ellos | | | | |
| 17. Alguien me ha golpeado o lastimado | | | | |
| 18. Los estudiantes se agradan entre ellos | | | | |
| 19. Hay estudiantes que molestan a otros estudiantes | | | | |
| 20. Los estudiantes se cuidan entre ellos. | | | | |
| 21- Los estudiantes tienen problemas para llevarse bien entre ellos | | | | |
| 22. He tenido miedo de que alguien me lastime o moleste en la escuela | | | | |
| 23. Los estudiantes se comportan bien | | | | |
| 24. Los estudiantes se pelean mucho | | | | |
| 25. Los estudiantes se tienen confianza entre ellos. | | | | |